

Schaarschmidt, Claudia

**Besonderheiten in der sprachlichen Entwicklung von Kindern im  
Kontext der Sozialpädagogischen Familienhilfe -  
Auswirkungen psychosozial schwieriger Lebenslagen auf die  
sprachliche Entwicklung des Kindes**

eingereicht als  
BACHELORARBEIT  
an der  
HOCHSCHULE MITTWEIDA  
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit  
Roßwein, 2013

Erstprüfer:	Prof. Dr. Barbara Wedler
Zweitprüfer:	Master of Social Management Karsten Müller Diplomsozialpädagoge Familientherapeut

## Bibliographische Beschreibung:

Schaarschmidt, Claudia:

Besonderheiten in der sprachlichen Entwicklung von Kindern im Kontext der Sozialpädagogischen Familienhilfe –

Auswirkungen psychosozial schwieriger Lebenslagen auf die sprachliche Entwicklung des Kindes. 48 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,  
Bachelorarbeit, 2013

## Referat:

Psychosozial schwierige Lebenslagen können die kindliche Entwicklung erheblich beeinträchtigen. Die Bachelorarbeit befasst sich mit Auswirkungen, die psychosozial schwierige Lebenslagen auf die Entwicklung der Sprache von Kindern haben können. Grundlage für die Darstellung dieser Thematik ist das Wissen über die kindliche Sprachentwicklung und die Bedeutung der frühen sprachlichen Interaktion zwischen Eltern und Kind. Die Autorin gibt einen Einblick in schwierige Lebenslagen und zeigt, welchen Einfluss Armut und Bildungsarmut auf die sprachliche Entwicklung der Kinder haben können.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf einer intensiven Literaturrecherche, durch die die Bedeutung des Spracherwerbs für die kindliche Entwicklung aufgezeigt und in Zusammenhang zu schwierigen Lebenslagen betrachtet werden soll.

Untersucht wird, wie die sprachliche Interaktion zwischen Eltern und Kindern, im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe, stattfindet. Die Ergebnisse der Untersuchung (Befragung) sollen Erkenntnisse und Fragestellungen aus der wissenschaftlichen Literatur unterstreichen, differenzieren und erweitern.

## **Einleitung**

„Ein guter Start ins Leben ist entscheidend für die spätere Entwicklung eines Kindes. In den ersten Monaten und Jahren wird jede Berührung, jede Bewegung oder Gefühlsregung explosionsartig in Aktivitäten des Gehirns umgesetzt. In dieser Zeit bieten sich die besten Chancen, anregend auf die Entwicklung eines jungen Menschen einzuwirken und Kindern das wichtigste Rüstzeug zur Bewältigung des Alltags mitzugeben“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, zit. n. Deutsches Komitee 2001, S. 2).

Seit über zehn Jahren bin ich im Bereich der sozialpädagogischen Familienhilfe tätig und konnte feststellen, dass die sprachliche Entwicklung der Kinder in betreuten Familien zunehmend auffällig ist. In diesem Kontext beschäftigte mich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den schwierigen Lebensbedingungen in der Familie und der sprachlichen Entwicklung der Kinder geben kann. Es ist zu festzustellen, dass Eltern, die sich in diesen schwierigen sozialen Lebenslagen befinden, meistens nur über geringe Bildungsabschlüsse und selten über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Aus dieser Beobachtung heraus leiten sich Fragen ab, wie: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildung und Armut? Welchen Einfluss können schwierige Familienkontexte auf die schulische Entwicklung von Kindern haben?

Die Bachelorarbeit zum Thema „Besonderheiten in der sprachlichen Entwicklung von Kindern im Kontext der Sozialpädagogischen Familienhilfe – Auswirkungen psychosozial schwieriger Lebenslagen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern“ wird diesen Fragestellungen nachgehen. In meinen Ausführungen habe ich die Bedeutung der Sprache für den Menschen und die Sprache als Kommunikationsmittel vorangestellt. Die unterschiedlichen Ansätze der Spracherwerbstheorien werden zum besseren Verständnis der Sprachentwicklung kurz erläutert. Weiterhin gebe ich einen Einblick über die Entwicklung der Sprache beim Kind und der Sprache als bedingenden Faktor in der Entwicklung des Denkens und des sozialen Handelns. In diesem Zusammenhang gehe ich auf Sprachauffälligkeiten bei Kindern und mögliche Ursachen ein. Im zweiten Kapitel wird dargestellt, welche Möglichkeiten die Familie als Entwicklungsraum bietet und welche Rolle die Eltern als wichtigster Begleiter im Spracherwerbsprozess

einnehmen. Einen weiteren Schwerpunkt in meinen Ausführungen bilden Familien in psychosozial schwierigen Lebenslagen. Neben Beobachtungen in der Praxis, im Alltag der sozialpädagogischen Familienhilfe, werde ich schwierige Lebenslagen von Familien näher betrachten. Ich beziehe mich auf den möglichen Zusammenhang zwischen Bildung und Armut und gebe einen Einblick, welchen Einfluss sprachliche Fähigkeiten auf den Schulerfolg von Kindern haben können. Um meine Beobachtungen in den Familien, im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe, in Bezug auf sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern näher zu betrachten, habe ich mich für eine Befragung der sozialpädagogischen Familienhelfer/innen entschieden, die ich im letzten Kapitel mit ihren Ergebnissen vorstelle.

In einem abschließenden Fazit stelle ich fest, welchen Einfluss gesellschaftliche Veränderungen auf die Vielgestaltigkeit von Lebensentwürfen und familiäre Lebensformen haben und wie sich einschränkende Bildungs- und Aneignungsprozesse hinsichtlich der Lebensperspektive der Kinder auswirken können.

## **Inhaltsverzeichnis**

	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Sprache und Kommunikation</b>	<b>7</b>
1.1	Der Begriff Sprache	7
1.2	Sprache als Kommunikationssystem	7
1.3	Spracherwerbstheorien	8
1.4	Die Entwicklung der Sprache	8
1.4.1	Phasen der Sprachentwicklung	9
1.4.1.1	Die vorsprachliche Phase	9
1.4.1.2	Der Beginn des Sprechens	10
1.4.1.3	Die weitere Sprachentwicklung	11
1.5	Der Bezug sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten	11
1.6	Verzögerter oder gestörter Spracherwerb	12
1.6.1	Kindliche Sprachstörungen	13
<b>2</b>	<b>Familie als Entwicklungsraum</b>	<b>15</b>
2.1	Die Familie als soziale Institution	15
2.2	Die frühe sprachliche Interaktion	15
2.3	Eltern als wichtigste Begleiter im Spracherwerbsprozess	17
<b>3</b>	<b>Familien in schwierigen Lebenslagen</b>	<b>19</b>
3.1	Aktuelle Zahlen aus dem Barmer GEK Arztreport 2012	19
3.2	Beobachtungen in der Praxis – im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe	19
3.2.1	Zusammenfassung	22
3.3	Familien in schwierigen Lebenslagen	23
3.3.1	Bildung und Armut	24
3.3.2	Sprachliche Fähigkeiten und Schulerfolg	26
3.4	Zusammenfassung	28

<b>4</b>	<b>Einführung des Fragebogens</b>	30
4.1	Theorie zur quantitativen Methode der Befragung	30
4.2	Methode	31
<b>5</b>	<b>Auswertung der Ergebnisse</b>	33
5.1	Ergebnisse	33
5.2	Diskussion	38
5.3	Zusammenfassung	39
<b>6</b>	<b>Fazit</b>	41
	<b>Anhang</b>	44
	<b>Literaturverzeichnis</b>	48

# **1 Sprache und Kommunikation**

## **1.1 Der Begriff Sprache**

Der Begriff Sprache, wird je nach wissenschaftlichem Ansatz anders beleuchtet. Es ist daher sehr schwierig eine eindeutige Definition zu finden. Linguisten verstehen Sprache als ein abstraktes System von Zeichen. Psychologen sehen Sprache in Verbindung mit kognitiven Funktionen und Soziologen untersuchen die Wechselwirkung von Sprache und Gesellschaft (vgl. Lentjes, Thiesen 2004, S. 10). Die Pädagogik „interessiert“ die Sprache als Kommunikationsmittel, mit dem Menschen sich mitteilen und durch Wort und Schrift Kontakte unterhalten. (...) Die Sprache ist das Bindemittel, sie stellt den Sozialkontakt zwischen den Völkern her.“ (Lentjes, Thiesen 2004, S. 10, zit. n. Ruge 1976, S. 42f.). Somit erhält die Sprache einen hohen Stellenwert für das Zusammenleben von Menschen. Die Fähigkeit der Sprache ist Voraussetzung für die Vermittlung von Informationen, Gefühlen, Bedürfnissen und Erfahrungen. Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit sind entscheidende Voraussetzungen für die Bewältigung des privaten und öffentlichen Lebens (vgl. Lentjes, Thiesen 2004, S. 10).

## **1.2 Sprache als Kommunikationssystem**

Menschen benutzen Sprache als Kommunikationssystem, um sich etwas mitzuteilen. Neben der Sprache gehören auch Emotionen zu den Kommunikationsmitteln des Menschen. Emotionen werden über verschiedene Ausdrucksmittel wie Gesichtsausdruck, Stimmlage, Gestik und Körperhaltung mitgeteilt. Kleine Babys teilen durch das Schreien beispielsweise mit, dass sie Hunger haben oder einfach in der Nähe von anderen Menschen sein möchten (vgl. Szagun 2006, S. 17). Die linguistische Auffassung geht nicht davon aus, dass das Schreien des Babys schon als Sprache oder als Vorläufer davon bezeichnet werden kann. Die Sprache der Menschen ist durch charakteristische Merkmale gekennzeichnet, die sich von den Kommunikationssystemen der Tiere, vom Schreien des menschlichen Babys und vom Emotionsausdruck unterscheiden. Linguisten sehen Sprache als Symbolsystem, das willkürliche Symbole benutzt. Sprache ist als kontextfrei zu betrachten und wird kulturell vermittelt. Sie ist ein kombinatorisches System, in dem sich Symbole regelhaft immer neu miteinander

verbinden lassen (vgl. Szagun 2006, S. 17). Insbesondere zwei charakteristische Merkmale machen die Sprache des Menschen unverwechselbar. Gemeint sind „...die Willkürlichkeit der Symbole und die Systemhaftigkeit der Grammatik“ (Szagun 2006, S. 19). Die kulturelle Vermittlung und Kontextfreiheit ist ansatzweise auch in Kommunikationssystemen anderer Gattungen zu finden (vgl. Szagun 2006, S. 19).

### **1.3 Spracherwerbstheorien**

Nach Szagun stehen dem Phänomen des Spracherwerbs zwei theoretische Positionen gegenüber. Nach der nativistischen Position ist Sprache eine angeborene Fähigkeit des Menschen. Es wird davon ausgegangen, „...dass spezifische grammatische Strukturen angeboren sind und nicht erst erlernt werden müssen“ (Szagun 2006, S. 268, zit. n. Chomsky 1986, S. 232, 1988; Pinker 1984, 1994/96, 1999). Der Ursprung der epigenetischen Position ist im Denken Piagets (1967) und Waddingtons (1975) zu finden. „Die Idee der Epigenese besagt, dass menschliches Verhalten aus der Interaktion von genetischen und Umwelteinflüssen entsteht. Dabei sind die Verhaltensstrukturen nicht von vornherein festgelegt, sondern sind das Produkt der Interaktionen“ (Szagun 2006, S. 273). Die nativistische und die epigenetische Position unterscheiden sich vor allem darin, dass die nativistische Position den Entwicklungsaspekt völlig verneint und die epigenetische Position dem Entwicklungsaspekt die bestimmende Rolle einräumt (vgl. Szagun 2006, S. 290).

### **1.4 Die Entwicklung der Sprache**

In den letzten Monaten der Schwangerschaft antworten Kinder mit erhöhter Bewegungsfrequenz, wenn die Mutter den Bauch berührt oder Schallreize auf das Kind einwirken. Hier ist erkennbar, dass Kinder schon vor der Geburt auf Kommunikation „angelegt“ sind (vgl. Bodenburg, Grimm 2011, S. 23).

Aus Erkenntnissen der Neurobiologie wissen wir heute, dass die Entwicklung des Gehirns schon in den ersten Lebenswochen des Embryos beginnt. Jedes Kind wird mit einem differenziert ausgebildeten Nervensystem geboren, dessen einzelne Schaltstellen sich im Laufe der frühkindlichen Entwicklung miteinander verbinden, sofern sie auf entsprechende Bedingungen treffen. Kinder sind also



von Beginn an aktiv lernende und handelnde Individuen. Um dieses Potential entfalten zu können, benötigen die Kinder den Austausch und die Wechselwirkung mit Personen ihrer nahen Umgebung. In erster Linie sind die primären Bezugspersonen, die diese wichtige Rolle einnehmen, die Eltern und die Familie. Der Anblick des Gesichtes der nahen Bezugspersonen, begleitet von Stimme, Mimik und Gestik, sind der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Kommunikation und Interaktion. Zeigt der Erwachsene eine lebhaft, authentisch spiegelnde Mimik, erlebt sich das Baby als Auslöser von Reaktionen beim Gegenüber und erfährt sich als selbstwirksam (vgl. Bodenburg, Grimm 2011, S. 19).

#### **1.4.1 Phasen der Sprachentwicklung**

Die Entwicklung der Sprache ist durch die vorsprachliche Phase, den Beginn des Sprechens und die weitere sprachliche Entwicklung gekennzeichnet.

##### 1.4.1.1 Die vorsprachliche Phase

Von der Geburt bis hin zum Alter von 10 bis 13 Monaten des Kindes werden erstmals Wörter mit Bedeutung vernommen. Der Geburtsschrei ist die erste Lautäußerung eines Menschen. Das Schreien des Säuglings artikuliert sich in den ersten Wochen nach der Geburt als Ausdruck unterschiedlicher Bedürfnisse (Lust, Unlust, Hunger, Schmerz). Mit sechs Wochen beginnt der Säugling Laute wie „gr“, „ah“, „ae“ hervorzubringen. Diese ersten Laute werden als „Gurren“ bezeichnet. Weiterhin folgen Vokale (wie „a“, „i“, „u“) und Konsonanten (wie „g“, „r“, „b“ und „n“). Am Ende der Expansionsphase, mit sechs Monaten, sind Verdopplungen von Konsonanten- und Vokalverbindungen wie „dada“, „mama“ und „didi“ zu vernehmen. Diese Entwicklung, in der Zeit vom sechsten bis zum neunten Monat, wird als kanonisches Lallen bezeichnet und erfolgt noch universell. Das Vokalisieren tritt als Freude des Kindes am Sprechen immer häufiger auf und wird durch Bekräftigung und Nachahmung in der Umwelt verstärkt und erweitert. Mit acht Monaten versucht das Kind bereits mit seinen Lautbildungen nachzuahmen, wie es die Rhythmik der mütterlichen Sprachmelodie vernimmt (vgl. Steinebach 2000, S. 96f.).

#### 1.4.1.2 Der Beginn des Sprechens

Ungefähr in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres produziert das Kind erste, bedeutungshaltige Worte. Die erste Äußerung eines sinnvollen Wortes kann noch Zufall sein. Jedoch gewinnt es an Bedeutung, da es von den Bezugspersonen aufgenommen und mit einem Objekt, einer Handlung oder einer Person in Verbindung gesetzt wird. Die Bedeutung des Wortes spielt nun eine besondere Rolle und ein Interaktionsprozess kann entstehen. Vorerst bleibt damit für das Kind das Wort mit einer bestimmten Situation verbunden (vgl. Steinebach 2000, S. 97, zit. n. Zollinger 1997). Das Kind lernt nun Beobachtungen oder Wünsche in Einwortsätzen zu äußern. Im zweiten Lebensjahr des Kindes werden erste Zweiwortsätze gebildet und der Wortschatz wird weitreichender. „Nach Zollinger (1997) entdeckt das Kind zunehmend die repräsentative und kommunikative Funktion von Sprache“ (Steinebach 2000, S. 97). Indem das Kind jetzt aktiv andere Personen anspricht, hat es die Möglichkeit Gefühle, Absichten und Bedürfnisse verständlich zu machen. In der Mitte des zweiten Lebensjahres verfügen Kleinkinder über ungefähr 50 Begriffe. Grimm (1998) sieht in der „50-Wort-Grenze“ eine besondere Bedeutung. „Die Quantität von 50 Wörtern markiert eine qualitative Reorganisation des Lexikons, die sich als Wunsch nach Kategorisierung der erfahrbaren Objekte und Ereignisse fassen lässt. Es geht den Kindern nicht mehr darum, Informationen über bestimmte Dinge oder Personen mitzuteilen, sondern der Wortgebrauch gewinnt nun eine abstrakt-kognitive Qualität“ (Steinebach 2000, S. 97, zit. n. Grimm 1998, S. 460, Abbildung 3.7).

#### 1.4.1.3 Die weitere Sprachentwicklung

Im dritten Lebensjahr des Kindes steigert sich die Quantität und Qualität der Sprache. Das Kind produziert nun zunehmend verschiedene Wortklassen. Es treten jetzt auch Adverbien, Präpositionen, Pronomen und Konjunktionen im Sprachgebrauch des Kindes auf. Sichtbar ist auch, dass die Grammatik differenzierter wird. Das Kind erlernt zunehmend korrekte Wortstellungen und Satzstrukturen. Schwierigere Ausnahmen oder Doppeldeutigkeiten in der Sprache werden für das Kind verständlicher (vgl. Steinebach 2000, S. 97).

Die beschriebene Entwicklung der Sprache ist hier nur grob in Eckdaten dargestellt. Es ist schwierig Normwerte dafür festzulegen. Die Praxis zeigt, dass die sprachliche Entwicklung bei Jungen häufig etwas schleppender verläuft als bei

Mädchen. Im vierten Lebensjahr, spätestens im fünften Lebensjahr des Kindes, sollte die sprachliche Entwicklung soweit fortgeschritten sein, dass das Kind klar und deutlich spricht und kurze Sätze grammatikalisch richtig wiedergegeben werden. Das Kind sollte keine Redehemmungen aufweisen und keine überhastete Sprache produzieren (vgl. Lentjes, Thiesen 2004, S. 11). Im Schulalter ergänzen und verfeinern sich die erworbenen sprachlichen Kompetenzen des Kindes. Das Erlernen der Muttersprache gilt mit dem Erreichen der Pubertät als abgeschlossen (vgl. Steinebach 2000, S. 97).

Beim Spracherwerb meistert das Kind beträchtliche Leistungen. Die Fähigkeit Sprachsymbole zu erkennen, zu analysieren und ordnen zu können, scheint angeboren zu sein. Für diese Fähigkeit sind Entwicklungsfenster vorhanden, die auch als sensible Phasen beschrieben werden. Beginnt der Spracherwerb beim Kind zu spät, kann es zu Problemen in der Gesamtentwicklung des Kindes kommen. Hirnforscher Wolf Singer (1999) betont in seinen Ausführungen, wie wichtig es für die Entwicklung des Kindes ist, die vielfältigen Ausdrucksformen neben der Sprache und das Einbeziehen aller Sinne nicht zu vernachlässigen (vgl. Thesing 2004, S. 48ff.).

## **1.5 Der Bezug sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten**

„Aus psycholinguistischer Sicht ist Sprache als ein bedingender Faktor in der Entwicklung des Denkens und des sozialen Handelns anzusehen“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 22). Etwa im dritten Lebensjahr werden die im Kleinkindalter unabhängig voneinander verlaufenden Entwicklungslinien von Denken und Sprache untrennbar verbunden. In dieser Phase werden die Wörter zur Kennzeichnung von Konzepten des Denkens (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 22). „Wörter werden so zu Trägern von Begriffen und zu Mitteln des Denkens: Das Denken kann mit ihnen operieren. Damit das Denken sich der sprachlichen Basis bedienen kann, muss diese in ausreichendem Maße vorhanden und sicher beherrscht sein, das heißt: Der Wortschatz eines Kindes muss ausreichend ausgebildet sein“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 22). Voraussetzung dafür bildet die kommunikative Interaktion mit Erwachsenen oder anderen Kindern. Werden Wörter zu Trägern von Begriffen und die Sprache zum Denkmittel erreicht diese eine kognitive Funktion. „Es ist mit Vygotskij (1978,

1981) davon auszugehen, dass die höheren psychischen Tätigkeiten und Fähigkeiten (wie Erinnern, Denken, insbesondere problemlösendes Denken) das Ergebnis einer zunächst sozialen, später nach innen verlagerten, individuellen Interaktion sind“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 22).

Die Verzahnung kommunikativer und kognitiver Fähigkeiten bedeutet, dass fehlende Interaktion negative Auswirkungen in der Gesamtentwicklung des Kindes hervorbringt. Mangelnde kommunikative Interaktion äußert sich als ein Nichtbeherrschen von sozial-sprachlichen Formen. Gemeint ist hier, wie man miteinander spricht, spielt oder wie man etwas fragt. Es zeigt sich auch darin, dass mit Aufgaben und Problemen nicht umgegangen werden kann. Ein fehlender Hintergrund für die sprachliche und kognitive Entwicklung hat einschneidende, negative Auswirkungen auf die Motivation, das Interesse und das Selbstvertrauen des Kindes (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 24).

## **1.6 Verzögerter oder gestörter Spracherwerb**

Bis zum dritten Lebensjahr ist die Variabilität des Erwerbs rezeptiver (aufnehmender) und expressiver (ausdrucksvoller) Sprachfähigkeiten sehr groß. Jedoch gibt es eine große Anzahl von Kindern, die erst spät zu sprechen beginnen oder schlecht sprechen. Untersuchungen lassen darauf schließen, dass diese Kinder eine Verzögerung oder Störung beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten aufweisen (vgl. Wirth 2000, S. 162). „Je nach Untersuchungsergebnis spricht man dann von einer

- phonologisch-phonematischen Störung
- Dysgrammatismus
- lexikalisch-semantischen Defiziten oder einer
- Einschränkung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten“ (Wirth 2000, S. 162).

Eine phonologisch-phonematische Störung bezeichnet Störungen der Aussprache, wobei Laute oder Lautverbindungen weggelassen, durch andere ersetzt oder falsch gebildet werden. Eine bekannte Aussprachestörung ist beispielsweise das Lispeln (Sigmatismus). Weist das Kind einen zu geringen Wortschatz auf, kann Gegenstände nicht benennen und es „fehlen ihm die Worte“, um sich verständlich zu machen, spricht man von lexikalisch-semantischen Defiziten. Zeigen Kinder

Defizite in der Wort- und Satzbildung, sind Störungen der Grammatik (Dysgrammatismus) erkennbar. Charakteristisch für Dysgrammatismus sind das Auslassen von Wörtern und ganzen Satzteilen, dass Wörter sich im Satz an der falschen Stelle befinden und Unsicherheiten bei der Verwendung von Vergangenheits- und Zukunftsformen. Die Einschränkung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten bezeichnet Sprachverständnisdefizite. Die Bedeutung von Wörtern und Sätzen wird vom Kind trotz gesunden Hörvermögens nicht verstanden. Unsicherheiten im Sprachverständnis sind auch daran erkennbar, dass das Kind ohne Unterstützung von Mimik und Gestik nicht adäquat auf Aufforderungen reagieren kann (vgl. Jesse 2012).

Je nach Schweregrad der Sprachentwicklungsstörung wird zwischen Verzögerung, Entwicklungsstörung und Entwicklungsbehinderung unterschieden. Bei einer Sprachentwicklungsstörung liegt eine Störung oder Verzögerung auf zwei oder mehr Ebenen der Sprachentwicklung vor. Eine Sprachentwicklungsverzögerung ist als zeitliche oder strukturelle Abweichung vom normalen Spracherwerb zu verstehen, die mehr als nur eine Artikulationsstörung ist. Eine Sprachentwicklungsbehinderung liegt vor, wenn gleichzeitig Faktoren bestimmbar sind, die erheblich die Verzögerung oder die strukturelle Abweichung des Spracherwerbs bedingen, wie z.B. eine Sprachentwicklungsstörung bei Schwerhörigkeit (vgl. Wirth 2000, S. 163).

### **1.6.1 Kindliche Sprachstörungen**

Oftmals ist eine genaue Ursache für verschiedene Sprachstörungen nicht bekannt. Vermutet wird, dass eine Störung an verschiedenen Sprachentwicklungseinflüssen vorliegt. In der Wissenschaft spricht man von einer „multifaktoriellen Genese“ (vgl. Jungermann 2012).

Welche Faktoren können Einfluss auf eine Sprachstörung ausüben? Liegen genetische Faktoren vor, ist eine Störung oft „vorprogrammiert“. Dann sollte geprüft werden, ob eine Intelligenzminderung besteht oder ein Autismus vorliegt. Sind soziale Faktoren bestimmend, sollte die Sprache und das Sprechen der Eltern, sowie die Möglichkeit der Sprachwahrnehmung für das Kind näher beleuchtet werden. Werden kulturelle Faktoren als ursächlich bestimmt, ist darauf zu achten, ob in der Familie kaum gesprochen wird oder ein zweisprachiges Aufwachsen des Kindes stattfindet. Sind psychische Faktoren Auslöser

sprachlicher Störungen, sollte Augenmerk darauf gelegt werden, ob das Kind überhaupt einen Antrieb zum Sprechen hat, inwieweit Hemmungen zur sprachlichen Äußerung bestehen und ob das Kind zum Sprechen angeregt wird. Beim Vorliegen sensorischer Faktoren ist zu prüfen, ob das Kind richtig hören kann, Interesse an seiner Umwelt zeigt und situationsangemessen adäquat reagiert. Weiterhin können motorische und physiologische Faktoren vorliegen, die Einfluss auf eine Sprachstörung ausüben. Erkennbar sind diese an der Funktion der Gesichtsmuskulatur, dem Kauen, dem Schreien und der Zahnentwicklung des Kindes. Außerdem ist zu beachten, ob eine Hirnschädigung vorliegt oder Unfälle und Stürze bekannt sind (vgl. Jungermann 2012).

In wenigen Fällen von Sprachstörungen kann ein Mutismus vorliegen. Mutismus ist eine Kommunikationsstörung, die im Kindes- Jugend- und Erwachsenenalter auftreten kann. Obwohl die betroffenen Personen rein organisch sprechen könnten und auch sprachlich dazu in der Lage sind, schweigen sie. Die Störung Mutismus existiert in zwei Ausprägungen, dem elektiven oder dem totalen Mutismus. Liegt elektiver Mutismus im Kindesalter vor, spricht das Kind nur bestimmten Menschen gegenüber und in klar unterscheidbaren Situationen. Beim totalen Mutismus sprechen Betroffene nach dem Spracherwerb überhaupt nicht mehr. Als ursächlich werden soziale Phobien, Schüchternheit, familiäre Probleme und Sprachauffälligkeiten betrachtet (vgl. Wolf 2007/2011).

## **2 Familie als Entwicklungsraum**

### **2.1 Familie als soziale Institution**

Die Familie als soziale Institution unterliegt einem fortlaufenden historischen Wandel und bietet recht unterschiedliche Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern (vgl. Thesing 2004, S. 61). „Familie ist kein Naturgesetz, sondern eine soziale Institution, die durch die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse überformt, dadurch aber nicht determiniert ist“ (Schneider 2012). Gekennzeichnet ist die Familie durch ein individuelles Beziehungsgefüge, welches durch den Einzelnen hervorgebracht, gelebt und ausgefüllt wird. Unterschiedliche Muster und Gestaltungsformen geben der Familie ihr jeweiliges Gesicht und erfahren ihre Wirkung in der Gesellschaft (vgl. Schneider 2012). „Die Besonderheiten von Familie als Institution (gesellschaftliche Aufgaben und individuelle Leistungen), die generative Differenz (Gebürtlichkeit), individuelle Zeitlichkeit (Lebensalter) und Geschlechtlichkeit prägen im Alltäglichen die Erziehungspraxen“ (Ecarius, Köbel, Wahl 2011, S. 54). Als Inhalte der Erziehung sind Erziehungsregeln, deren Umsetzung in Bezug auf das Kind (Unterordnung, Selbständigkeit), die Umsetzung von Lern- und Bildungsanforderungen sowie die Wahrnehmung der Gestaltungsräume in Bezug auf die Familie und die Freizeit zu verstehen. Erziehungsregeln und Gestaltungsräume sind von den Vorstellungen der Eltern, die sie für ihr Kind als Mensch haben, in welcher Form sich Lernen und Bilden gestalten soll und welche Räume für das Familienleben und die Freizeit genutzt und organisiert werden, bestimmt (vgl. Ecarius, Köbel, Wahl 2011, S. 55). „Die Familie stellt für Kinder die primäre Sozialisationsinstanz dar“ (World Vision Deutschland e. V. 2010, S. 17). Sie fördert und ermöglicht die Ausbildung der eigenen Identität und Handlungsfähigkeit des Kindes und leistet einen unverzichtbaren Beitrag Wertorientierungen und Verhaltenserwartungen zu vermitteln, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unverzichtbar sind (vgl. Huinink 2009).

### **2.2 Die frühe sprachliche Interaktion**

„Sprechen beginnt gleichsam im präverbalen Raum und hat als Basis das aktive Beziehungshandeln beispielsweise zwischen Mutter und Kind“ (Baake 1999, S. 176). Nach Psychoanalytiker Rene´ Spitz (1983) ist „...die besondere Beziehung

zwischen dem Säugling und der Mutter als sich allmählich entwickelnder *Dialog* zwischen zwei lebendigen Personen aufzufassen“ (Baake 1999, S. 176). Diesen Dialog beschreibt Spitz mit *anaklitisch* und *diatrophisch* (Herv. des Autors) (vgl. Baake 1999, S. 176, zit. n. Spitz 1983, S. 128). Dabei meint anaklitisch (anlehnend), der Säugling lehnt sich an die Mutter an, weil er Hunger hat, Schutz oder Wärme sucht. Die Mutter kommt dem Säugling diatrophisch (unterstützend) entgegen. Dieser Dialog wird über den Körperkontakt und die Zuwendung gesteuert. Der Dialog verläuft ohne Stimme, zeigt jedoch schon entscheidende, kommunikative Akte. Darin sind Grundregeln enthalten, die sagen: „Du willst mir etwas sagen - ich höre dir zu“ oder „Ich verstehe dich und will dir entgegenkommen“ (Baake 1999, S. 177). Das spätere Sprechverhalten geht mit der Qualität der Bindung und der Intensität von Zuwendung einher (vgl. Baacke 1999, S. 176f.).

Das Zwiegespräch mit dem Säugling, als intensiver Kontakt, beeinflusst entscheidend die Entstehung der Bindung. Die Eltern verwenden in der Interaktion mit dem Säugling instinktiv die sogenannte Ammensprache (motherese). Diese ist höher, deutlicher, melodischer und mit vielen Wiederholungen zu vernehmen. Durch bestimmte Reaktionen wie ein Lächeln oder strampeln und glucksen zeigt der Säugling, was ihm besonders gut gefällt. Außerdem teilt er den Eltern mit, dass er Freude am Austausch mit ihnen hat. Die Art und Weise, in der sich die Eltern mit dem Säugling „unterhalten“, zeigt Hinweise auf die zukünftige Bindungsqualität. „Sicher gebundene Kinder zeigen eine höhere Sprachkompetenz als unsicher gebundene Kinder“ (Herbst 2009). Bindungspersonen sicher gebundener Kinder können bei der Erkundung der Umwelt besser genutzt und eingebunden werden. Sie geben den Kindern mehr individuelle und sprachliche Anregungen. Wenig oder fehlende Reaktionen der Bezugspersonen sind eher hinderlich für eine günstige Entwicklung des Kindes. Schon ein Wiederholen, Variieren oder Weiterdichten der Laute des Säuglings wird zu einer vertrauten Art der Kommunikation und begünstigt die Bindung. Es stellt einen intensiven Kontakt der Kommunikation dar und zeigt echtes Interesse am Kommunizieren mit dem Kind (vgl. Herbst 2009). Weit über das erste Lebensjahr hinaus, ist die Bindung eine zentrale Voraussetzung für das Lernen und die Selbstbildung des Kindes (vgl. Thesing 2004, S. 64). „Eine sichere Bindung ist Voraussetzung für die intellektuelle, soziale und personale



Entwicklung in der frühen Kindheit und Entwicklung der Bildungsvoraussetzungen“ (Thesing 2004, S. 63).

### **2.3 Eltern als wichtigster Begleiter im Spracherwerbsprozess**

„In der frühen Kindheit ist die Familie wichtigste Bildungs- und Sozialisationsinstanz überhaupt. Die Familie vermittelt Einstellungen, Kompetenzen und Werte, `die die Zukunft der Kinder in weitaus stärkerem Maße bestimmen, als z. B. Kindertageseinrichtungen und Schulen`“ (Tracy, Lemke 2009, S. 86, zit. n. Textor, Blank 2004). Die Kinder erwerben ihre Erstsprache in der Familie, selbst wenn sich die Kommunikationsformen oder kulturellen Gegebenheiten unterscheiden (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 86). Kinder zeigen von Beginn an Interesse und Freude an verbaler Interaktion und reagieren mit großer Aufmerksamkeit auf Sprache (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 34). Es liegt in der Hand der Eltern die Sprache lebendig werden zu lassen, von Beginn an viel und variationsreich mit den Kindern zu kommunizieren und sie dahingehend ausreichend zu motivieren. Die Eltern können viel dafür tun, um möglichst optimale Bedingungen für den Spracherwerb ihres Kindes zu schaffen. Grundsätzlich ist es förderlich für die Sprachentwicklung viel mit den Kindern und innerhalb der Familie zu kommunizieren. Im täglichen Alltag sollten Handlungen und Spielsituationen sprachlich begleitet werden. Dabei ist das Alter des Kindes nicht entscheidend (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 89). Situationen wie das morgendliche Waschen oder Anziehen bieten ganz natürliche Anlässe, um das Kind mit Sprache vertraut zu machen. Im Spiel selbst bieten sich immer wieder neue Möglichkeiten um sprachlich mit dem Kind in Kontakt zu bleiben und so beispielsweise spielerisch den Wortschatz zu erweitern. Im Spiel verbinden sich die Bereiche der Sprache und Wahrnehmung sowie der Bewegung miteinander. Piaget (1969b) geht davon aus, dass „...das Kind Leistungen im Spiel einübt, die ihm die Entwicklung auf den Stufen der sensomotorischen, der präoperationalen und der konkret-operationalen Intelligenz abverlangt“ (Lentes, Thiesen 2004, S. 14).

Sind die Kinder etwas älter, bietet sich der gezielte Einsatz von verschiedenen Medien an. Gemeint sind altersgerechte Bücher, Hörspiele, Lieder, Fingerspiele oder ähnliches, um den Spracherwerb des Kindes zu unterstützen. Ältere Kinder

können auch von ausgewählten, kindgerechten Fernsehsendungen profitieren, wenn das gemeinsam Gesehene mit den Kindern besprochen wird. Der authentische, in echten kommunikativen Situationen verfügbare, sprachliche Input kann von keinem Medium ersetzt werden (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 89). Die Eltern spielen eine unverzichtbare Rolle bei der Vermittlung der Grundstruktur der Sprache, indem sie die Kinder sprachlich begleiten und Ereignisse und Handlungen kommentieren. Weiterhin sollten Eltern ihre Kinder durch offene Fragen zum Nachdenken und Antworten anregen. Dabei ist es wichtig, das Kind als Kommunikations- und Gesprächspartner ernst zu nehmen, Wertschätzung und Interesse an seinen Äußerungen zu zeigen (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 89f.). „Die erfolgreiche Entfaltung des Sprachtalentes bei Kindern ist auf günstige Rahmenbedingungen angewiesen und setzt entsprechende Sprachvorbilder voraus“ (Tracy, Lemke 2009, S. 77).

### **3 Familien in schwierigen Lebenslagen**

#### **3.1 Aktuelle Zahlen aus dem Barmer GEK Arztreport 2012**

Aus dem aktuellen Barmer GEK Arztreport 2012 geht hervor, dass 1,1 Million Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu verzeichnen sind. Bei jedem dritten Kind im Vorschulalter wird mittlerweile eine Sprachentwicklungsstörung festgestellt. Der bundesweite Anteil der Kinder mit Sprech- und Sprachstörungen liegt bei 10,3 %. Insgesamt sind 1,12 Millionen Kinder zwischen 0 und 14 Jahren von Sprachauffälligkeiten betroffen. Der Anteil der betroffenen Jungen fällt dabei deutlich höher aus. Im sechsten Lebensjahr sind 38 % der Jungen betroffen und 30 % der Mädchen. Die Logopädieverordnungen des Jahres 2012 verteilten sich auf 20% der fünfjährigen Jungen und auf 14 % der gleichaltrigen Mädchen (vgl. Athanasios 2012).

#### **3.2 Beobachtungen in der Praxis – im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe**

Seit über zehn Jahren betreue ich Familien im Rahmen der Sozialpädagogischen Familienhilfe, in Chemnitz. Über diesen Zeitraum konnte ich in den betreuten Familien beobachten, dass Kinder häufiger sprachliche Auffälligkeiten aufweisen. In der Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten, Schulen, Arztpraxen und anderen Institutionen wurde eine Zunahme sprachlicher Auffälligkeiten bei Kindern wahrgenommen.

Viele Kinder beginnen erst später zu sprechen, haben einen geringen Wortschatz oder sprechen oftmals sehr undeutlich. Eltern betroffener Kinder fällt diese Entwicklung häufig nicht oder erst sehr spät auf.

Bei Säuglingen ist zu beobachten, dass sie oftmals lange ruhig in ihrem Bettchen oder im Laufgitter liegen. Sie scheinen daran gewöhnt zu sein, dass außer zu Versorgungszwecken weniger direkte Interaktionen stattfinden. Es entsteht im Säuglingsalter des Kindes offenbar eher eine Versorgungshandlung (windeln, füttern), die die Eltern seltener zur Kommunikation nutzen. Durch spielerische Anregungen oder gemeinsames Ausprobieren erfahren die Eltern, welches Entwicklungspotenzial vorlesen, singen oder „unterhalten“ mit dem Säugling haben kann.

Anderen Personen gegenüber wird das kleine Kind gern präsentiert. Die meisten Eltern berichten dann zum Teil stolz, welche Fortschritte das Kind macht. Stellen sich diese nach den Vorstellungen der Eltern nicht ein, werden sie oftmals nicht als Defizite wahrgenommen. Einige Eltern stellen dann Vergleiche zu anderen Kindern her, bei denen es ähnlich oder gravierender ist. Rückmeldungen von Kinderärzten/innen und Kindereinrichtungen in Bezug auf sprachliche Entwicklungsverzögerungen des Kindes kommen für betroffene Eltern meist sehr überraschend. Ziele der Hilfestellung in der sozialpädagogischen Familienhilfe beinhalten dann häufig, die Eltern dahingehend zu unterstützen aktiver und bewusster im Tagesablauf auf die sprachliche Entwicklung des Kindes Einfluss zu nehmen. Besonders das Spiel der Kinder bietet viele Möglichkeiten der sprachlichen Förderung, welche offenbar zu wenig von den Eltern genutzt werden. Sichtbar ist, dass die Eltern oftmals zu wenig Kenntnisse und Vorstellungen haben, wie sie ihr Kind in der Entwicklung fördern und unterstützen können. Die Kinder lernen viel von älteren Geschwistern und orientieren sich gern an ihnen und anderen Kindern.

Die Erfahrungen vieler Familienhelfer/innen zeigen, dass der Tagesablauf in einigen betreuten Familien wenig strukturiert ist. Es bestehen seltener Rituale oder bestimmte Abläufe über einen längeren Zeitraum. Sprachfördernde Möglichkeiten wie Bilderbücher anschauen, eine Gutenachtgeschichte vorlesen oder Geschichten erzählen, sollten mehr im Tagesablauf aufgegriffen werden. Ebenso bieten regelmäßige, gemeinsame Mahlzeiten und die Möglichkeit zum kommunikativen Austausch Potenzial, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Alltagsaktivitäten wie Tisch decken, gemeinsames Kochen oder ähnliches bieten natürliche Anlässe, die von den Familien mehr für die Weitergabe von Bildungsinhalten genutzt werden könnten. Es wirkt sich vorteilhaft auf die Sprachentwicklung des Kindes aus, wenn die Eltern die Kinder nach den Eindrücken des Tages (in Kita oder Schule) oder bestimmten Erlebnissen fragen. So können die Kinder ihr Mitteilungsbedürfnis ausdrücken und erleben dabei echtes Interesse an ihrer Person.

In einigen betreuten Familien erscheinen die Eltern mit den schulischen Anforderungen der Kinder überfordert. Die Eltern der Kinder verfügen meist nur über geringe Bildungsabschlüsse, oft besitzen sie nur ein Abgangszeugnis von der Schule. Demzufolge ist es relativ wenigen Eltern gelungen eine Berufsausbildung

zu absolvieren, beziehungsweise vollständig zu beenden. Sie haben meist selbst wenig gute Erfahrungen an die Schulzeit und können manchmal wenig Verständnis aufbringen, wenn bei den Kindern in der Schule Probleme auftreten. In Bezug auf schulische Leistungen der Kinder ist zu beobachten, dass sie häufig über wenig Lesekompetenz verfügen und in diesem Zusammenhang schon in den ersten Klassen Probleme haben Texte zu erfassen und zu verstehen.

Der Erfahrungsraum vieler Familien scheint eher eingeschränkt zu sein. Die Eltern halten sich mit den Kindern meistens in der gewohnten Umgebung, der Familie oder bei Freunden auf. So können offenbar wenig neue Eindrücke und Anregungen für die Kinder gewonnen werden. Um die Wissensvermittlung im Alltag und die Erweiterung des Allgemeinwissens der Kinder zu unterstützen, könnten mehr Möglichkeiten kultureller Angebote und das Erkunden der näheren Umgebung genutzt werden.

Im Tagesablauf ist zu beobachten, dass sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kind häufig auf eine Informationsweitergabe oder Anforderungen und Anweisungen an die Kinder bezieht. Es kann der Eindruck entstehen, als würden wenig Gespräche stattfinden, in denen etwas ausgiebig besprochen oder hinterfragt wird. Die Kinder kommen meist sehr früh mit Medien wie Fernsehen, Computer und PC- Spiele in Berührung. Dabei orientieren sich die Kinder am Vorbild der Eltern. Einige Kinder erleben, dass häufig den ganzen Tag der Fernseher läuft oder manche Eltern längere Zeit vor dem PC sitzen und dann nicht gern gestört werden möchten.

Den meisten Eltern ist es wichtig, dass die Kinder über ein eigenes Kinderzimmer verfügen. Jedoch bietet dieses durch eine fehlende Struktur und Ordnung nicht immer die Möglichkeit sich phantasievoll zu beschäftigen oder spielerisch zu entfalten. Altersgerechtes, intaktes Spielzeug oder Bücher stehen nicht in allen Kinderzimmern zur Verfügung. Für Kinder im Schulalter ist es manchmal schwierig, einen ruhigen zweckentsprechenden Platz für die schulischen Materialien und die Hausaufgabenerledigung zu finden.

### **3.2.1 Zusammenfassung**

Festzustellen ist, dass sich die Beobachtungen in Bezug auf die sprachliche Interaktion in der Familie auf einen großen Teil der betreuten Familien stützen. In wenigen Familien ist erkennbar, dass die Eltern in ausreichendem Umfang in der Lage sind, die Kinder optimal zu fördern und umfassend in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen.

Innerhalb der gemeinsamen Arbeit in der sozialpädagogischen Familienhilfe sollen die Eltern, unter anderem, sensibilisiert und aufgeschlossen werden, ihre Pflichten und Möglichkeiten als Eltern zu erkennen und wahrzunehmen, um ihre Kinder in ihrer allseitigen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Bezogen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder ist zu beobachten, dass die Kinder offen und motiviert auf Anregungs- und Fördermöglichkeiten reagieren. Sie nutzen Angebote offensiv und nehmen Veränderungen in der Alltagsstruktur bezüglich der Elter-Kind-Interaktion zustimmend auf. Die Kinder erleben die Zuwendung und Aufmerksamkeit der Eltern als Zugewinn und Unterstützung in der Entwicklung. Natürlich sind pädagogische Fachkräfte in der Erziehungshilfe keine Spezialisten auf dem Gebiet sprachlicher Entwicklung und sprachlicher Auffälligkeiten von Kindern. Sie können aber als Wegbegleiter den Eltern wichtige Hinweise und Anregungen geben, um die sprachliche Entwicklung der Kinder im Alltag zu unterstützen. Außerdem werden im Rahmen der sozialpädagogischen Familienhilfe den Eltern wichtige Ansprechpartner und zusätzliche Hilfsmöglichkeiten aufgezeigt. Es können Netzwerke geknüpft werden, die sich auch nachhaltig positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken. Von großer Bedeutung zeigt sich, dass die Eltern innerhalb der Hilfe einen guten Kontakt zu ihrem Kinderarzt aufbauen, einen Platz in einer Kindertagesstätte in Anspruch nehmen, Frühförderstellen in der näheren Umgebung kennen und rechtzeitig Unterstützung in einem Audiologisch-Phoniatriischen-Zentrum, oder einem Sozialpädiatrischen Zentrum erhalten können.

### **3.3 Familien in schwierigen Lebenslagen**

Familien können sich in psychosozial schwierigen Lebenslagen oder Familienkontexten befinden. „Als Lebenslagen werden die individuellen Handlungsspielräume definiert, die von einer Vielzahl von individuell nicht beeinflussbaren strukturellen Faktoren begrenzt werden. Diese Spielräume haben einzelne Personen bzw. Paare oder Familien für die Befriedigung aller ihrer materiellen und immateriellen Interessen zur Verfügung. Sie füllen sie jeweils einzeln und in Bezug auf oder in Abstimmung mit ihrem sozialen Umfeld aus. Zur Lebenslage gehören ökonomische, nicht-ökonomische und immaterielle, objektive und subjektive Dimensionen (z.B. Einkommensniveau, Wohnqualität, Gesundheit und Wohlbefinden)“ (Feldhaus 2012).

Das Leben von Familien in psychosozial schwierigen Lebenslagen ist meist in mehreren Dimensionen belastet. Vermehrt handelt es sich um Multiproblemfamilien, die sich auch in Hilfen zur Erziehung, beispielsweise der sozialpädagogischen Familienhilfe, wieder finden. Charakteristisch für diese Problemlagen sind geringe Einkommensverhältnisse der Eltern, langjährige Arbeitslosigkeit, ungünstige Wohnverhältnisse und biographische Erschwernisse. Diese können unsichere bzw. ambivalente Beziehungserfahrungen und Bildungsdefizite beinhalten, die sich subsumieren und generationen weitergegeben werden (vgl. Ecarius, Köbel, Wahl 2011, S. 134, zit. n. Ecarius 2006). Hinzu kommen elternabhängige Belastungen wie ungünstiges Gesundheits- und Sozialverhalten, psychosomatische Beschwerden und die geringe Nutzung von sozialen Dienstleistungen (vgl. Zander 2005, S. 104, zit. n. Holz 2004, S. 48). Ökonomische Deprivation kann trotz staatlicher Hilfsangebote erhebliche negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben. Beengte oder schlechte Wohnverhältnisse mit ungünstiger Infrastruktur und mangelnde Möglichkeiten am sozialen und kulturellen Angebot der Umgebung teilzunehmen, können zur Benachteiligung der Kinder führen und sich auf ihre Entwicklung auswirken. Häufig bestehen auch innerfamiliäre Spannungen und Stresssituationen aufgrund der ökonomischen Schwierigkeiten. Kinder müssen in diesen schwierigen Lebenssituationen meist mehr leisten, um ihre Lebenschancen zu nutzen, als Kinder in gesicherten Verhältnissen. Sie erleben ihre Eltern in Abhängigkeit von staatlichen Unterstützungsleistungen, als ausgegrenzt von der

gesellschaftlichen Entwicklung und der Teilhabe an gesellschaftlichen Chancen und Möglichkeiten. Für diese Kinder ist es schwierig, ihre Eltern als positives Vorbild zu erleben, durch das sie lernen, die Herausforderungen in der Gesellschaft zu bewältigen (vgl. Bertram 2008, S. 21).

### **3.3.1 Bildung und Armut**

Als bildungsarm wird der Anteil der Personen bezeichnet, der über keinen höheren Sekundarabschluss (keine abgeschlossene Berufsausbildung) verfügt oder nach dem PISA-Test zur Risikogruppe zählt und nicht über ausreichende Schlüsselkompetenzen (Lesekompetenz, mathematisches Verständnis) verfügt (vgl. Anger, Plünnecke, Seyda 2007). In den Bereichen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik wird die frühere „sozial schwache“ oder „sozial benachteiligte“ Familie heute als „bildungsferne“ Familie bezeichnet. Gemeint sind Familien, denen die Teilhabe in unserem kulturellen, sozialen und/oder materiellen Gesellschaftssystem nicht gelingt. Damit sind unter anderem Folgeprobleme wie Armut, Isolation und hohe Risiken in der Entwicklung der Kinder verbunden. Das Ziel der klassischen Bildungsidee, die ganzheitliche Entwicklung der Familie durch die freie Entfaltung der in ihnen ruhenden Anlagen und Kräfte, ist somit erschwert (vgl. Witt 2012). Ergebnissen der PISA-Studie zufolge, können der familiäre Hintergrund und der Bildungsstand der Eltern, sowie ihre Einstellung zur Bildung einen erheblich negativen Einfluss auf die Bildungsmotivation und die Lernergebnisse der Kinder haben (vgl. Anger, Plünnecke, Seyda 2007).

„Kinderarmut wird vielfach mit dem Konzept der Lebenslage beschrieben“ (Zander 2005, S. 217, zit. n. Holz i. d. Bd.). Kindern, die in prekären Lebenslagen leben, fehlt es häufig gleichermaßen an Zuwendung, Erziehung und Bildung. Es zeigen sich Folgen für die Bildung der Kinder und eine familiäre Bildungsarmut. Kinder aus armen Familien weisen erheblich häufiger Defizite im Sprach-, Spiel- und Arbeitsverhalten auf. Der Alltag dieser Familien ist weniger kindzentriert und zeigt, dass die Familien weniger als andere in der Lage sind, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben ausreichend wahrzunehmen (vgl. Zander 2005, S. 217f., zit. n. AWO-Bundesverband 2000, S. 50ff.). Armut führt nicht zwangsläufig zu Defiziten. Doch durch die mehrfache Belastung in den einzelnen Lebensbereichen beginnen diese Kinder häufig verspätet mit der Schulbildung und schaffen oftmals die Anpassung an den Schulalltag nicht. Ausgaben für



Bildung und Kultur werden von den Eltern, auf Grund des geringen Einkommens, reduziert und die anregungsarmen Wohnviertel zeigen geringe Bildungsaspirationen für die Kinder. Diese Entwicklung ist vor allem bei Eltern mit niedrigem Bildungsstand oder aus sozial deprivierten Schichten zu beobachten (vgl. Zander 2005, S. 218, zit. n. Lange u. a. 2002, S. 159). Eine Längsschnittstudie mit standardisierten Tests, auf die sich Marita Kampshoff in Zander (2005) bezieht, stellte Defizite in der allgemeinen Intelligenz, der Sprachfähigkeit und bei den schulischen Leistungen fest (vgl. Zander 2005, S. 218, zit. n. Lange u. a. 2002, S. 160). „Bei Schuleingangsuntersuchungen schneiden Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status wesentlich schlechter ab als Kinder aus Familien mit einem mittleren oder hohen sozialen Status. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede hinsichtlich der Sprachentwicklung sowie der intellektuellen und der psychomotorischen Entwicklung“ (Zander 2005, S. 203).

Kinder aus armutsgeprägten Lebenslagen sind vermehrt in Haupt- oder Sonderschulen zu finden. An Gymnasien sind sie eher selten anzutreffen. Häufig zählen diese Kinder zu der Gruppe, die keinen Schulabschluss schafft (vgl. ebd., S. 218). „Die Armut bewirkt nicht bei allen Kindern multiple Deprivationen oder schulische Benachteiligungen“ (ebd., S. 219). Es ist aber davon auszugehen, dass durch die Armut vorhandene Defizite in Sozialisation und Bildung begünstigt werden. Nicht die finanzielle Lage bestimmt die Bildungsentscheidung der Eltern, sondern die soziale Herkunft. Diese führt zu einer Benachteiligung im Bildungsverlauf der Kinder (vgl. ebd., S. 219, zit. n. Lange u. a. 2002, S. 164f.). Somit können sich prekäre Lebens- und Bildungsverläufe in den Generationen fortsetzen. „Arme Eltern treffen andere Bildungsentscheidungen für ihre Kinder als reichere“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 115, zit. n. Hock/Holz 1999, S. 24). Die Entwicklung persönlicher Voraussetzungen für die erfolgreiche Nutzung der Bildungsangebote wird bei Kindern in Armut oftmals blockiert. Der Bildungsabschluss der Eltern und die daraus resultierende Stellung entscheidet also über die Bildungswege der Kinder (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 115f.). „Die deprivierte Situation in Familien kann Kindern die Zukunft verengen und verbauen“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 116, zit. n. Kürner 1994, S. 18). Zur untersten Herkunftsschicht zu gehören bedeutet, dass in fast allen Fällen beide Elternteile maximal über einen Hauptschulabschluss, selten über eine

abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (vgl. World Vision Deutschland e. V. 2010, S. 75). Menschen mit geringer Bildung und Ausbildung haben es oft schwer einen Job zu finden, geraten in die Abhängigkeit von staatlichen Leistungen und sehen oft keine Möglichkeit aus diesem Kreislauf heraus zu kommen. Eine gute Schulausbildung und eine Berufsausbildung bieten zwei große Vorteile. Die Person hat einen Lebenslauf, der unter günstigen Voraussetzungen einen gut bezahlten Job ermöglicht. Sie hat Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen sich auch anderweitig durch das Leben zu schlagen (vgl. Bangert/ Kopf 2008).

Armut ist nicht nur vom Geldmangel gekennzeichnet. Entscheidender ist der Mangel an Wissen, der Mangel an Gelegenheiten und der Mangel an *empowerment*, also der Mangel an Bewusstsein. *Empowerment* meint, ich traue mir etwas zu, ich kann etwas, ich habe Rechte und Fähigkeiten und kann mein Leben selbst in die Hand nehmen (Herv. d. Autors). Bildung heißt auch, dass man sein Leben selbst gestalten kann und nicht Opfer von äußeren Umständen ist, sondern sich als Subjekt und Gestalter der eigenen Zukunft versteht (vgl. Bangert/Kopf 2008).

### **3.3.2 Sprachliche Fähigkeiten und Schulerfolg**

Ein erheblicher Teil von Schulanfängern weist Schwierigkeiten bei bedeutsamen elementaren Fähigkeiten wie optische, phonematische, sprech-kinästhetische und melodische Differenzierung auf (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 120, zit. n. Patzlaff 1999, S. 1130 ff.). Breuer und Weuffen (1998) wiesen nach, dass Kinder mit gutem Schulerfolg über einen reichen Wortschatz im Vorschulalter verfügten und gute Leistungen im Sprachverstehen und Sprachgedächtnis zeigten. Dagegen zeigten Kinder mit Lese- und Schreibproblemen schon vor dem Schuleintritt einen nicht altersgemäßen Wortschatz (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 120, zit. n. Breuer/Weuffen 1998, S. 422). Es ist sichtbar, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien zum Schuleintritt eine geringere Sprachbewusstheit und einen Mangel an phonologischer Bewusstheit aufweisen. „Zurückführen lässt sich dies vielfach auf den reduzierten oder gänzlich fehlenden Umgang mit Schrift und Sprache in der Familie (z. B. Vorlesen, ein lesendes Vorbild sein) sowie auf fehlende bildungsfördernde kognitive Anregungen vonseiten der Eltern (z. B. gemeinsame bildungsorientierte Freizeitaktivitäten wie Museumsbesuch)“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 120, zit. n.

Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 238). Sprachentwicklungsstörungen sind also kein plötzlich und unerwartet auftretendes Phänomen, sondern ein Prozess, der schon im frühen Kindesalter beginnt und sich zunehmend entwickelt. Diese These konnten Grimm und Wilde (1998) mit Hilfe so genannter „*late talkers*“ erhärten (Herv. d. Autors). „Nach einer anfänglichen Verzögerung der Wortschatzentwicklung konnten 50% ihren Sprachrückstand aufholen, bei den anderen 50% entwickelte sich ein verfestigtes Sprachstörungenbild mit Auswirkungen auch auf andere schulische Leistungserfolge“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 121, zit. n. Grimm/ Wilde 1998, S. 465).

Wird die differenzierte Sprache als System erfasst und der ständige Umgang mit der Sprache geübt, werden höhere kognitive Leistungen (z. B. abstrakte Konstrukte zu denken, sich vorzustellen) gefördert. Fehlende Anregungen und Erfahrungen erschweren logische Zusammenhänge höherer Ordnung zu erkennen und zu verstehen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 121, zit. n. Singer 2001a, S. 6). Sprachliches Wissen steht auch in Verbindung zu sozialen und Verhaltensregulationen. Gestörte rezeptive und produktive Sprachkompetenz zeigt auch Auswirkungen auf diese nicht-sprachlichen Bereiche. Vorhandene Sprachstörungen können zu daraus resultierenden schulischen Misserfolgserlebnissen führen und vorzeitige Schulabbrüche, Verhaltensauffälligkeiten und soziale Auffälligkeiten zur Folge haben (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 121). „Es ist davon auszugehen, dass zum normalen Spracherwerb die internalen Fähigkeiten eines Kindes und die äußeren sprachlichen Lernbedingungen in einer optimalen Passung stehen müssen“ (Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 122, zit. n. Grimm/ Wilde 1998, S. 459). Bei suboptimalen äußeren Lernbedingungen sind, unabhängig vom Intellekt eines Kindes, Auswirkungen auf die sprachlichen Fähigkeiten vorhersehbar. „Erfahrungsarmut“ und die „suboptimale Ausbildung neuronaler Strukturen“ stellen einen Zusammenhang im Hinblick auf schulisches Versagen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien dar. Die Sozialisationsforschung geht davon aus, dass sich die soziale und materielle Lebenslage einer Familie in den innerfamilialen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zeigt und auswirkt. Die sozialen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen und motivationalen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen, die ein Kind als Mitglied einer benachteiligten Familie erwirbt, stimmen nicht immer mit den in der Schule

geforderten überein. Deshalb erleben diese Kinder den Schulbeginn häufig als belastend und befremdlich (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 122, zit. n. Hurrelmann/Jaumann 1986, S. 93ff.). Die Kinder werden in unterschiedlicher Weise mit den Bildungspotentialen der Herkunftsfamilien und den somit verbundenen Voraussetzungen zur Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie den Möglichkeiten von Erfolgserlebnissen ausgestattet. Beispielsweise sind die Möglichkeiten der Hilfestellung durch die Eltern bei der Hausaufgabenbewältigung in sozial benachteiligten Familien eher eingeschränkt. Oftmals sind die Eltern überfordert Unterstützung anzubieten, weil sie selbst auf keine positiven Erfahrungen im Hinblick auf ihre eigene Schullaufbahn zurückblicken können. Ihr Selbstbild in Bezug auf Schule ist eher negativ besetzt. Die Lehrkräfte interpretieren dies häufig als Desinteresse und leicht geraten Kinder in eine Negativspirale. Die Kinder erhalten keine positive Rückmeldung von Seiten der Schule und können zu Hause im Schulstoff nicht ausreichend unterstützt werden. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann im Laufe der Schulzeit des Kindes immer weiter sinken (Bandura 1997). Trotz widriger Umstände kann es auch Kindern aus sozial benachteiligten Familien gelingen, positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Insgesamt ist jedoch erkennbar, dass Kinder aus gesicherten Familienverhältnissen, mit genügend sozialen und ökonomischen Ressourcen, deutlich bessere Möglichkeiten haben, in ihren sozialen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten gefördert und unterstützt zu werden. Durch die positive Einflussnahme der Eltern gelingt es sehr viel häufiger, die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen aufbauen zu können (vgl. World Vision Deutschland e. V. 2010, S. 56).

### **3.4 Zusammenfassung**

Die Chancen auf eine gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die Herausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen werden in hohem Maße von der Familie, dem jeweiligen sozialen Umfeld und den Umweltbedingungen beeinflusst. Soziale Benachteiligungen wie geringe Bildung, Armut, Arbeitslosigkeit oder Erkrankungen in der Familie können sich erheblich und nachhaltig auf die Entwicklungs- und Lebensbedingungen des Kindes auswirken

(vgl. Bertram 2008, S. 107). Dabei stellt die sprachliche Bildung eine Schlüsselrolle für den Erwerb von weiteren Fähigkeiten und die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder dar. Während der frühkindlichen Bildung wird dem Erlernen sprachlicher Strukturen und dem Hinführen zur Schriftsprache eine entscheidende Rolle eingeräumt (vgl. Degener 2010). Mangelnde Anregungen im Kleinkind- und Vorschulalter durch die Eltern können nach Mayr (2000), neben gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Gründe für schulische Defizite sein. Die Einstellung der Eltern von Kindern in prekären Lebenslagen zu Schule, Leistung und Lernen ist oftmals durch mangelndes Interesse, fehlende Unterstützung, niedrige Erwartungen und ein negatives Rollenmodell gekennzeichnet (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 117, zit. n. Mayr 2000, S. 143). In den Bildungsentscheidungen der Eltern ist sichtbar, dass der eigene Bildungsweg oft den Bildungsweg der Kinder prägt.

Der Bildungsweg des Kindes kann durch das Sprachniveau der Familie beeinflusst werden (vgl. Thesing 2004, S. 68). „Die Sprachmuster – als Konsequenz der jeweiligen sozialen und materiellen Lebensbedingungen – beeinflussen die Struktur von Lebenserfahrungen, den Zugang zu gesellschaftlichem Wissen und die Tiefenstruktur der Kommunikation“ (Ecarius, Köbel, Wahl 2011, S. 78). „Basil Bernstein hat bereits in den 1970er Jahren auf den Unterschied zwischen einem elaborierten (entfalteten) Sprachcode und einem restringierten (eingeschränkten, einfachen) Sprachcode hingewiesen“ (Thesing 2004, S. 68). Ein gering entfalteter Sprachcode kann Kindern die Chancen an weiterführenden Schulen verbauen. Probleme zeigen sich bei restringiertem Sprachvermögen häufig auch im Bewerbungsverfahren um einen Ausbildungsplatz und beim Berufseinstieg (vgl. Thesing 2004, S. 68).

## **4 Einführung des Fragebogens**

Es existieren mehrere Studien (IGLU/World Vision Kinderstudie), die sich auf die soziale Herkunft oder die Bildungsposition der Eltern beziehen. Die 2. World Vision Kinderstudie 2010 befasst sich unter anderem mit der sozialen Herkunft der Kinder anhand der Bildungsposition der Eltern und der Verfügbarkeit materieller Ressourcen. Außerdem werden die Schule, die soziale Herkunft und der Bildungsverlauf der Kinder näher beleuchtet (vgl. World Vision Deutschland e. V. 2010, S. 18). In der repräsentativen Studie „Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung der Kinder“ wurden deutliche Belege für die entwicklungsfördernde Wirkung des Vorlesens in den schulischen Leistungen von Kindern aus Elternhäusern mit einfacher Bildung gefunden (vgl. Koschembar 2011). Die Heidelberger Sprachentwicklungsstudie als ein Projekt zur frühen Identifikation, früher Förderung und längsschnittlicher Begleitung von sprachauffälligen Risikokindern befasst sich mit dem gezielten Elternttraining und der Stärkung der Eltern als kompetente Gesprächspartner (vgl. Buschmann/Joos 2003). Die ISS–AWO Langzeitstudie zur Kinderarmut, auf die ich mich unter anderem in meinen Ausführungen bezogen habe, befasst sich mit den Formen und Folgen von Armut, sowie mit deren Bewältigung durch die heranwachsenden Mädchen und Jungen und deren Zukunftschancen (vgl. Braun-Schönwandt 2009).

### **4.1 Theorie zur quantitativen Methode der Befragung**

Den Hintergrund für die Erstellung des Fragebogens bildete das Wissen über quantitative Forschungsmethoden. Durch die quantitative Forschung kann Verhalten in Form von Modellen, Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen beschrieben und vorhersehbar gemacht werden. Mit der schriftlichen Befragung durch einen Fragebogen wurden zahlenmäßige Ausprägungen bestimmter Merkmale in Bezug auf die sprachliche Interaktion in betreuten Familien ermittelt. Vorher festgelegte Hypothesen wurden anhand der Daten überprüft. Die Hypothesen wurden aus Beobachtungen in der Praxis, der sozialpädagogischen Familienhilfe, abgeleitet. Da alle befragten Personen einen standardisierten Fragebogen erhielten, entstanden für alle Befragten möglichst gleiche Voraussetzungen bei der Beantwortung der Fragen (vgl. Winter 2000).

Um meine Beobachtungen in den betreuten Familien bezüglich der sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder näher zu betrachten, habe ich mich für eine Befragung (Fremdbefragung) der sozialpädagogischen Familienhelfer/innen entschieden. Durch die Befragung der sozialpädagogischen Fachkräfte verspreche ich mir eine objektive Einschätzung der tatsächlichen Bedingungen in den Familien, in denen gearbeitet wird, die Aufschluss über die sprachliche Interaktion in der Familie geben kann.

Folgende Fragen sollen durch die Auswertung der Ergebnisse des Fragebogens beantwortet werden:

Wie hoch ist der Anteil der Kinder in betreuten Familien, die sprachliche Auffälligkeiten aufweisen?

Welche Möglichkeiten nehmen die Eltern wahr, um die Sprachentwicklung der Kinder im Alltag zu unterstützen?

Welche Aussagen sind bezüglich der innerfamiliären Kommunikation erkennbar? Kann es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der sprachlichen Entwicklung der Kinder geben?

In der Befragung der sozialpädagogischen Fachkräfte der Familienhilfe bin ich von folgenden Hypothesen ausgegangen:

Die Anzahl der von sprachlichen Auffälligkeiten betroffenen Kinder in den betreuten Familien ist hoch im Vergleich zu den sprachlich unauffälligen Kindern. Die Eltern verfügen über niedrige Bildungsabschlüsse, der Großteil hat einen Hauptschulabschluss und keine Berufsausbildung.

In der Familie wird selten viel miteinander kommuniziert.

Es finden selten gemeinsame Mahlzeiten und Tischgespräche statt.

Die Eltern beschäftigen sich selten aktiv mit den Kindern.

Den Kindern werden selten Bücher angeboten.

Die Eltern lesen den Kindern selten/ nie etwas vor.

## **4.2 Methode**

Die Zielgruppe der Befragung bildeten sozialpädagogische Fachkräfte aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung, der sozialpädagogischen Familienhilfe. Die Befragten führen ihre Tätigkeit als sozialpädagogische Familienhelfer/innen in Chemnitz, Flöha, Meißen, Halle, Hohenstein-Ernstthal, Freiberg und Döbeln aus.

Auf Wunsch der Befragten werden die einzelnen Hilfeleister (Träger und Vereine) nicht genannt. Es liegen Ergebnisse aus den aktuellen Hilfen zur Erziehung nach § 31 SGB VIII vor, die zur Zeit (Oktober/November 2012) ausgeführt werden. Insgesamt wurden durch die Befragung 81 Familien mit 230 Kindern erfasst. Das Alter der Kinder wurde nicht explizit festgestellt.

Der Fragebogen wurde auf der Grundlage meiner Erfahrungen aus der Arbeit mit den Familien entwickelt. Unter dem Gesichtspunkt, wie die Eltern mit den Kindern im Alltag kommunizieren, erfrage ich mögliche Ursachen für die Entstehung sprachlicher Auffälligkeiten. Außerdem sollen die Angaben bezüglich der Schul- und Berufsausbildung der Eltern Aufschluss über den Bildungsstand der Eltern und eventuelle Beeinflussung der sprachlichen Entwicklung der Kinder geben.

Der erste Teil der Befragung befasst sich mit einigen Grunddaten zur Familie im Hinblick auf sprachliche Auffälligkeiten der Kinder (Anzahl der Kinder, Anzahl der Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten, Art der Betroffenheit, Schul- und Berufsausbildung der Eltern).

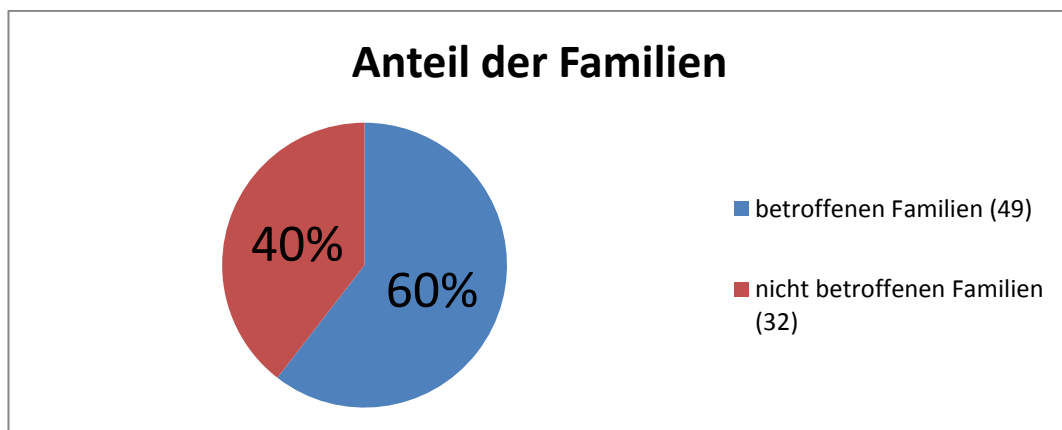
Der zweite Teil der Befragung umfasst ausschließlich die Interaktion und Kommunikation innerhalb der Familie. Dieser soll Aufschluss darüber geben, wie sich diese tatsächlich im Alltag der Familien gestaltet.



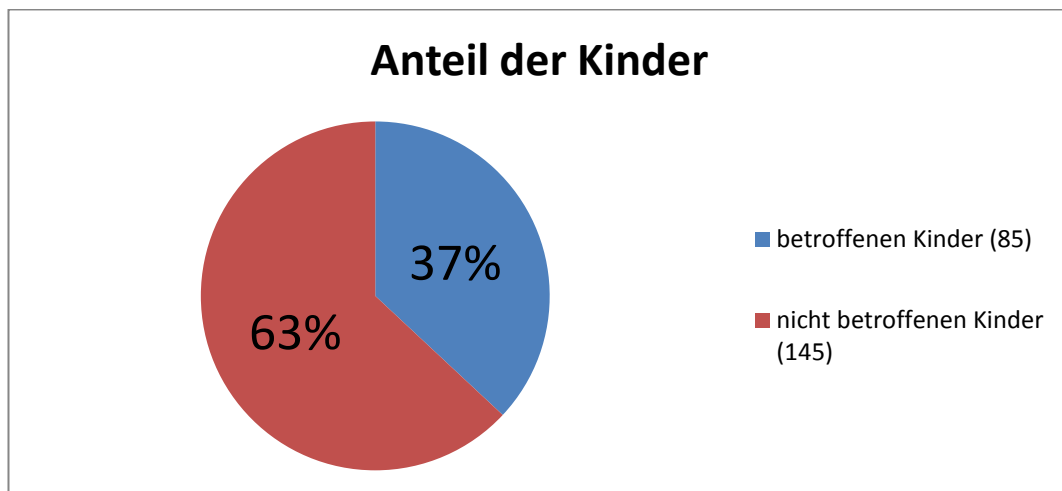
## 5 Auswertung der Ergebnisse

### 5.1 Ergebnisse

An der Befragung nahmen 81 Familien teil, wovon 49 Familien von sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder betroffen waren. Der Anteil der Familien in denen Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten zu verzeichnen sind lag somit bei 60,49 %. Hier bestätigte sich die Vermutung, dass es einen hohen Anteil an betreuten Familien gibt, in denen Kinder Sprachauffälligkeiten aufweisen.



Grafik 1: Anteil der Familien; Stichprobengröße: 81 Familien; eigene Darstellung

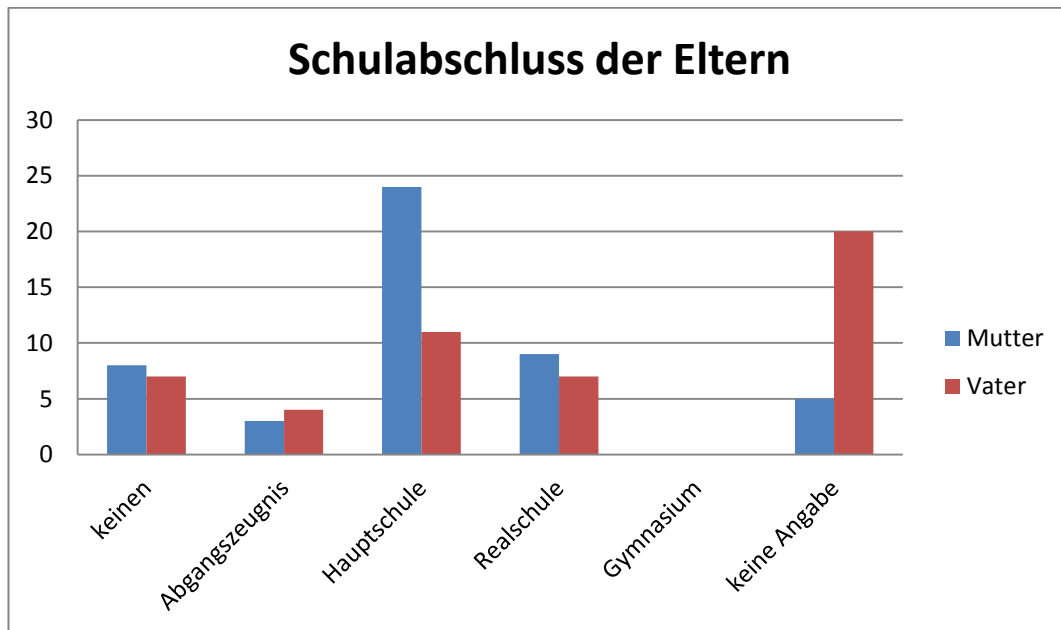


Grafik 2: Anteil der Kinder; Stichprobengröße: 230 Kinder; eigene Darstellung

Von insgesamt 230 Kindern (aus 81 Familien) weisen 85 Kinder sprachliche Auffälligkeiten auf. Der Anteil betroffener Kinder beträgt somit 36,96 %.

Zu den am häufigsten genannten sprachlichen Auffälligkeiten zählen: nachlässige, unverständliche Aussprache, fehlerhafte Wort- und Satzbildung, Wortschatzdefizite und Artikulationsprobleme. Außerdem wurden vermehrt

Sprachverzögerungen, Sprachentwicklungsverzögerungen und in zwei Fällen sprachliche Auffälligkeiten in Verbindung mit geistiger Behinderung und Autismus genannt.

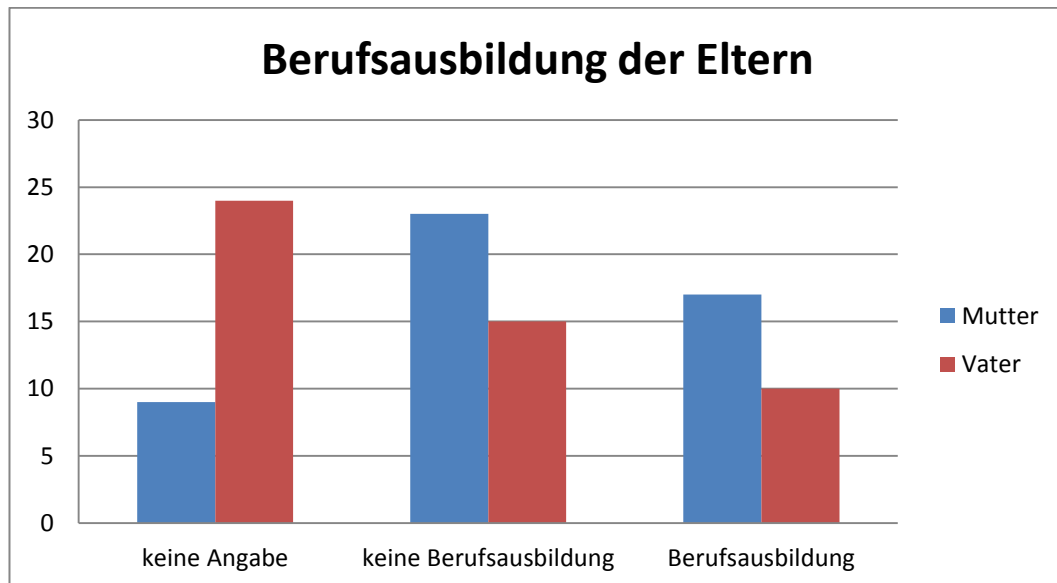


Grafik 3: Schulabschluss der Eltern; Stichprobengröße: 49 Familien; eigene Darstellung

Ausgehend von den Schulabschlüssen der Mütter betroffener Familien zeigen sich folgende Ergebnisse: 16,33 % haben keinen Schulabschluss, 6,12 % verfügen über ein Abgangszeugnis von der jeweiligen Schulform, 48,98 % besitzen einen Hauptschulabschluss und 18,37 % einen Realschulabschluss. Zu 10,20 % der Mütter wurde keine Angabe hinsichtlich des Schulabschlusses gemacht. Die Schulabschlüsse der Väter betroffener Familien sind wie folgt zu verzeichnen: 14,28 % haben keinen Schulabschluss, 8,16 % besitzen ein Abgangszeugnis von der jeweiligen Schulform, 22,45 % verfügen über einen Hauptschulabschluss und 14,28 % haben einen Realschulabschluss erreicht. 40,87 % der Väter konnten wegen fehlender Angaben nicht zugeordnet werden. Da die Möglichkeit besteht, dass der Vater des Kindes nicht mehr in der Familie lebt, war es schwierig konkrete Angaben bezüglich der Schul- und Berufsausbildung zu erhalten.

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass doch ein relativ großer Teil der Mütter (25) über einen Hauptschulabschluss verfügen und 9 Mütter einen Realschulabschluss verzeichnen können. Nur wenige Mütter (8) haben keinen Schulabschluss und 3 Mütter besitzen nur ein Abgangszeugnis. Bei den Vätern ist durch die hohe Anzahl fehlender Angaben kein eindeutiges Bild erkennbar. Der

größte Anteil der Väter (11) verfügt über einen Hauptschulabschluss und 7 Väter haben einen Realschulabschluss erreicht. 7 Väter besitzen keinen Schulabschluss und 4 Väter erhielten ein Abgangszeugnis.

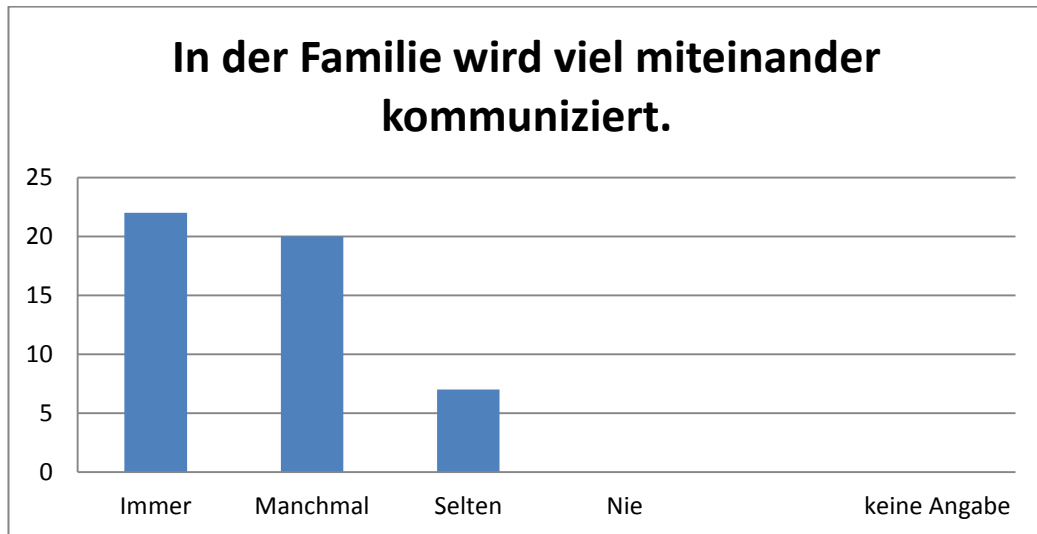


Grafik 4: Berufsausbildung der Eltern; Stichprobengröße: 49 Familien; eigene Darstellung

Die Angaben zur Berufsausbildung der Eltern zeigen, dass 46,94 % der Mütter und 30,61 % der Väter keine Berufsausbildung absolviert haben. 34,70 % der Mütter und 20,41 % der Väter besitzen eine Berufsausbildung. Der Anteil der Mütter (18,37 %) und besonders der Väter (48,98 %) ohne Angabe ist relativ hoch. Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen kann zusammenfassend eingeschätzt werden, dass fast die Hälfte der Mütter über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Von den Vätern besitzen weniger als ein Drittel keine Berufsausbildung. 17 Mütter und 10 Väter können eine Berufsausbildung verzeichnen.

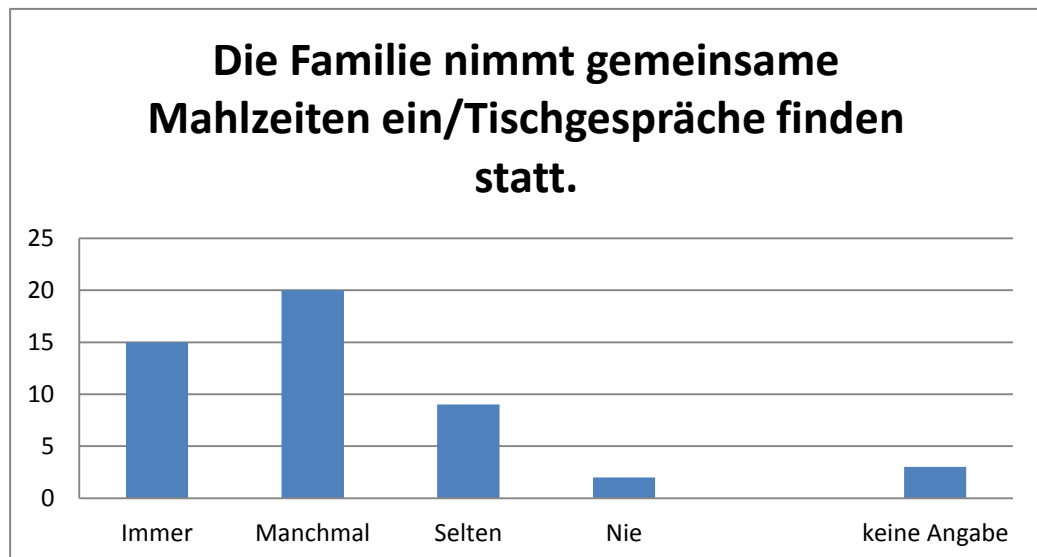
Aus den Antworten des zweiten Teils der Befragung wurde der Mittelwert errechnet. Der Fragebogen befindet sich zum besseren Überblick im Anhang. Ich möchte darauf hinweisen, dass bei der Errechnung des Mittelwertes die Kategorie „keine Angabe“ weggelassen wurde. Diese ist in den Grafiken 5-9 ersichtlich. Der zweite Teil der Befragung befasste sich mit der Kommunikation innerhalb der Familie. Es wurden Aussagen und mögliche Antwortkategorien vorgegeben (immer = 1, manchmal = 2, selten = 3, nie = 4). Durch die Befragung wurden 49 Familien, in denen Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten zu verzeichnen sind,

erfasst. Aus dem Fragenkatalog habe ich fünf Items ausgewählt und den Mittelwert der angegebenen Antworten ermittelt.



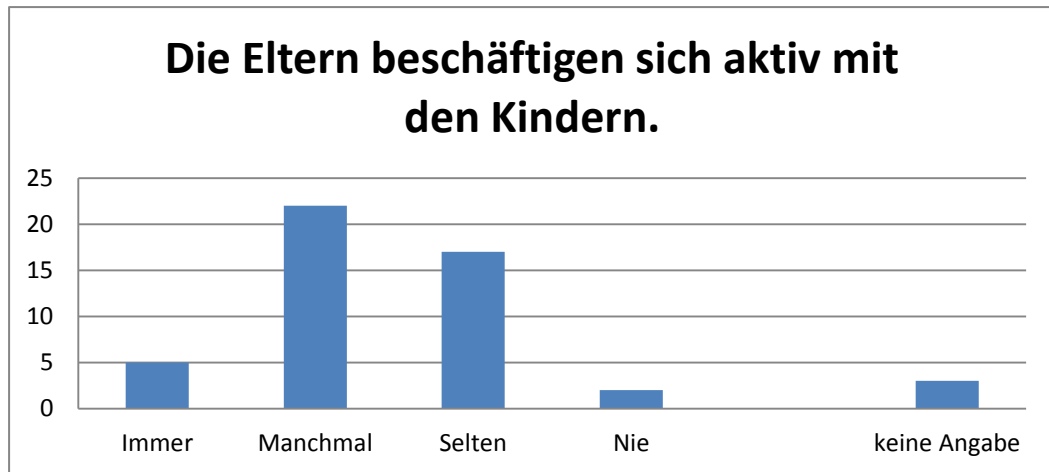
Grafik 5: Item: „In der Familie wird viel miteinander kommuniziert“; eigene Darstellung

Grafik 5: Die Familienhelfer/innen schätzten ein, dass überwiegend immer (22) bzw. manchmal (20) viel in den Familien kommuniziert wird (Mittelwert: 1,7).



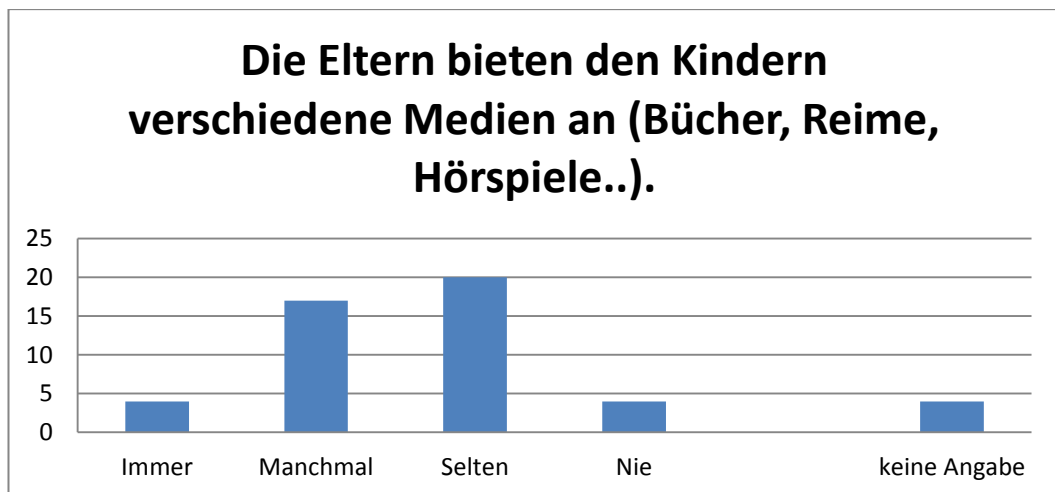
Grafik 6: Item: „Die Familie nimmt gemeinsame Mahlzeiten ein/Tischgespräche finden statt“; eigene Darstellung

Grafik 6: Das Einnehmen gemeinsamer Mahlzeiten und das Stattfinden von Tischgesprächen wurde mit überwiegend immer (15) bzw. manchmal (20), nur in 9 Familien selten und in 2 Familien nie eingeschätzt (Mittelwert: 1,96).



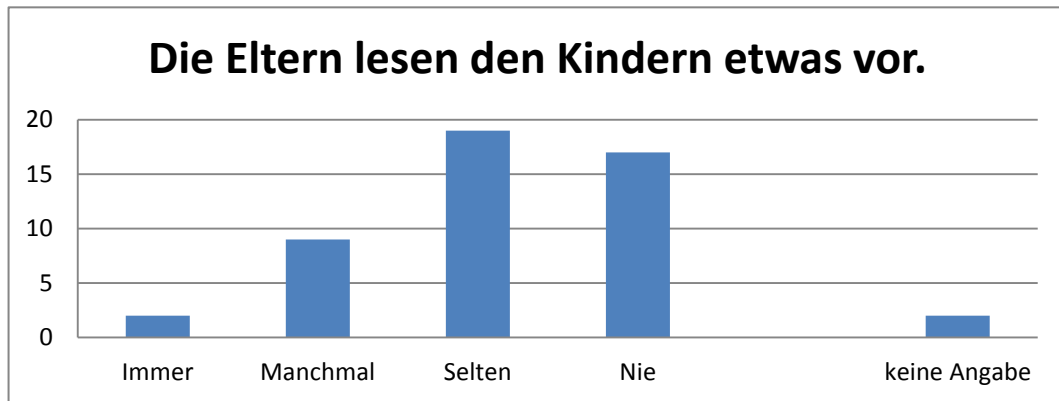
Grafik 7: Item: „Die Eltern beschäftigen sich aktiv mit den Kindern.“; eigene Darstellung

Grafik 7: Ein großer Teil der Eltern beschäftigt sich manchmal (22) bzw. selten (17) aktiv mit den Kindern. Nur ein kleiner Anteil der Eltern wird in die Kategorie immer (5) und nie (2) eingeordnet (Mittelwert: 2,35).



Grafik 8: Item: „Die Eltern bieten den Kindern verschiedene Medien an (Bücher, Reime, Hörspiele..)“; eigene Darstellung

Grafik 8: Verschiedene Medien (Bücher, Hörspiele...) werden überwiegend manchmal (17) und selten (20) den Kindern angeboten. Nur ein geringer Teil der Eltern bietet diese immer (4) oder nie (4) an (Mittelwert: 2,31).



Grafik 9: Item: „Die Eltern lesen den Kindern etwas vor.“; eigene Darstellung

Grafik 9: In wenigen Familien (2) lesen die Eltern immer vor, in 9 Familien manchmal und in 19 Familien selten, bzw. in 17 Familien nie (Mittelwert: 3,08).

## 5.2 Diskussion

Der Fragebogen hat sich als Form der quantitativen Methode für eine Bachelorarbeit bewährt, weil eine Vielzahl von Fakten und Zusammenhängen zum Thema Sprachauffälligkeiten bei Kindern betreuter Familien erfasst werden konnten. Durch eine größere Stichprobe (81 Familien) konnte eine höhere Objektivität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse erreicht werden (vgl. Winter 2000). Bei nachfolgenden Untersuchungen sollte jedoch beachtet werden, dass die Befragung inhaltlich spezifischer gegliedert sein müsste. Die Altersangabe der Kinder hätte es ermöglicht, die Befragung in bestimmte Altersgruppen (Kleinkinder, Vorschulkinder, Schulkinder) einzuteilen und so konkretere Ergebnisse zu erhalten. So wäre in den Ergebnissen sichtbarer, welche Sprachauffälligkeiten die jeweiligen Altersgruppen aufweisen. Ebenso hätte die Vorgabe von möglichen Sprachauffälligkeiten in Bezug zu den einzelnen Altersgruppen präzisere Antworten ermöglicht.

Im Fragebogen Teil 2 sehe ich auch mögliche Differenzierungsmöglichkeiten bezüglich des Alters der Kinder. Die Kategorien der Antworten sind so, wie ich sie verallgemeinert angeboten habe, nicht auf alle Altersgruppen adäquat beziehbar. Die einzelnen Kategorien machen deutlich, dass dabei das Alter der Kinder nicht genügend berücksichtigt wurde.

Die Befragungsmethode (Fremdbefragung) selbst halte ich für eine geeignete Methode, um objektive Ergebnisse zu erhalten. Nach meiner Einschätzung und

den Ergebnissen der Befragung sehe ich in dieser Thematik weiteren Forschungsbedarf. Zunehmende sprachliche Auffälligkeiten der Kinder in betreuten Familien sollten die pädagogischen Fachkräfte aufmerksamer auf dieses Thema machen und zunehmend dazu führen die Eltern zu sensibilisieren, sprachlich aktiver mit dem Kind zu agieren. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sollten die Eltern unterstützen und motivieren, präventiv und fördernd die sprachliche Entwicklung der Kinder zu begleiten und voranzutreiben. Denkbar ist in einer weiteren Arbeit Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Eltern in dieser wichtigen Aufgabe konkret unterstützt und angeleitet werden können. Dabei wäre es hilfreich einen Überblick über bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen und eine mögliche Zusammenarbeit mit Netzwerkpartner aufzuzeigen.

### **5.3 Zusammenfassung**

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen meine Hypothese, dass in den betreuten Familien eine große Anzahl von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten (36,96 %) zu verzeichnen ist. Der Bildungsstand der Eltern kann die sprachliche Entwicklung der Kinder beeinflussen. Durch eine gute Schulbildung und eine abgeschlossene Berufsausbildung sind die Eltern eher in der Lage über genügend Wissen und Bewältigungsstrategien zu verfügen, Bildungsaspirationen zu bieten und die Kinder ausreichend und motivierend zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Die Hypothese in Bezug auf den Schul- und Berufsabschluss der Eltern hat sich bestätigt. Ein Großteil der Eltern verfügt über einen Hauptschulabschluss und hat keine Berufsausbildung absolviert.

Zum besseren Verständnis möchte ich die vorgegebenen Antwortkategorien, aus denen der Mittelwert in der Befragung Teil zwei bestimmt wurde, immer = 1, manchmal = 2, selten = 3, nie = 4, noch einmal benennen.

In den Ergebnissen zur innerfamiliären Kommunikation ist sichtbar, dass in den Familien doch mehr kommuniziert wird, als ich vermutete (1,7). Viele Familien nehmen regelmäßig gemeinsame Mahlzeiten ein und es finden häufiger Tischgespräche zum Austausch statt (1,96). In diesen beiden Kategorien liegt der Mittelwert zwischen 1 und 2, wobei ich diesen eher zwischen 3 und 4 vermutet hätte.

In der aktiven Beschäftigung der Eltern mit dem Kind ist doch ein relativ großer Anteil der Eltern erkennbar, die sich manchmal aktiv mit den Kindern beschäftigen (2,35). Meine Hypothese ging davon aus, dass selten eine aktive Beschäftigung mit dem Kind stattfindet.

Im Anbieten verschiedener Medien (Bücher, Hörspiele...) ist die Hauptverteilung der Antworten zwischen manchmal und selten zu verzeichnen, wobei ich auch hier davon ausging, dass die Antworten eher zwischen selten und nie zu finden sind (2,31).

Bestätigt hat sich meine Hypothese, dass überwiegend selten oder nie vorgelesen wird (3,08).

Auf Grund der Hypothesen bin ich davon ausgegangen, dass in Bezug auf die innerfamiliäre Kommunikation, der Mittelwert höher ist, als die Ergebnisse zeigen. Nach den Angaben der Familienhelfer/innen nehmen die Eltern betroffener Familien doch mehr Möglichkeiten wahr, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen, als ich angenommen hatte. Meine Hypothesen haben sich nur teilweise bestätigt.

Ein Großteil der Eltern nimmt viele Möglichkeiten im Alltag zur Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder wahr. Die Ergebnisse zeigen, dass doch relativ viel miteinander kommuniziert wird, gemeinsame Mahlzeiten und Tischgespräche überwiegend stattfinden und viele Eltern sich manchmal beziehungsweise selten aktiv mit den Kindern beschäftigen. Das Vorlesen durch die Eltern und die gemeinsame Beschäftigung mit Büchern wird nur in wenigen Familien als Ressource bei der Entwicklung der Sprache des Kindes genutzt. Die Tendenz bezüglich der innerfamiliären Kommunikation zeigt deutlich bessere Ergebnisse, als ich vermutet hatte.



## 6 Fazit

Die Herausforderungen für Familien in der heutigen Gesellschaft zeigen sich im schnellen gesellschaftlichen Wandel, der Individualisierung, der Pluralisierung und Enttraditionalisierung (vgl. Fuhrer 2007, S. 21). Wachsende Vielfalt von Werteorientierungen und Lebensstilen führen zu einer Vielgestaltigkeit und Offenheit von persönlichen Lebensentwürfen, familiären Lebensformen, Eltern-Kind-Beziehungen und der Kindheit als Lebensphase. Mit der individuellen Möglichkeit zur Lebensgestaltung wachsen auf der einen Seite die *Chancen* zur Selbstverwirklichung und steigen auf der anderen Seite die *Risiken* Entscheidungen treffen zu müssen und Handlungsspielräume wahrzunehmen (Herv. d. Autors). Die Schattenseiten des Wandels bringen hervor, dass Familien labiler werden und Kinder damit fertig werden müssen (vgl. Fuhrer 2007, S. 23f.). Zu den wichtigsten Aufgaben der Eltern zählen, die Eigen- und Selbständigkeit der Kinder zu fördern und ausreichend Anregung und Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu geben. Die Eltern müssen den Kindern eine Umwelt bieten, die zugleich schützt, Urvertrauen und Wurzeln gibt und gleichermaßen die Entwicklung und Selbständigkeit der Kinder fördert (vgl. Fuhrer 2007, S. 26). Eltern in schwierigen Lebenslagen sind mit diesen Aufgaben häufig überfordert. Sie erleben sich zum Teil selbst, als ausgeschlossen aus der Gesellschaft und abhängig von den Sozialleistungen des Staates. Zur finanziell prekären Situation der Familie gesellt sich oft Frust und Ausweglosigkeit aus der eigenen Lage. Oftmals fehlt es den Eltern an Kraft und Disziplin, an Wissen und positiver Erfahrung sich ausreichend und fördernd um die Kinder zu kümmern. Kinder aus armutsgeprägten und sozial schwachen Familien zeigen häufiger Entwicklungsstörungen oder Entwicklungsverzögerungen auf, als Kinder in bessergestellten Familien. Probleme im psychomotorischen oder sprachlichen Bereich fallen oftmals erst sehr spät auf und können zu erheblichen Defiziten führen. In Kindertagesstätten können Kinder viele Fähigkeiten erwerben, die sie oftmals von zu Hause nicht mehr mitbringen. Soziale Unterschiede im Elternhaus und der Wohnumgebung können einen großen Einfluss auf die Entwicklung und Bildung der Kinder ausüben. Schlechte Ausgangsbedingungen und fehlende Motivation durch das Elternhaus können den Kindern den schulischen Start erschweren. Weil in den Familien weniger miteinander kommuniziert wird, fällt

es den Kindern schwerer lesen und schreiben zu erlernen. Einkommensarmut muss dennoch nicht zwangsweise zu einer Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten bei Kindern führen. Der Zusammenhalt der Familie, eine fördernde Erziehung, Geborgenheit, Verständnis und stabile soziale Netzwerke können wichtige Schutzfaktoren sein, um ungünstige, materielle Bedingungen in den ersten Lebensjahren abzumildern (vgl. Romanos 2007).

Kindheit befindet sich in einem Umstrukturierungsprozess, der von neuen Chancen und neuen Belastungen gekennzeichnet ist (vgl. Chasse`, Zander, Rasch 2007, S. 322). Ergebnisse der PISA- Studien und der jüngsten Kinderarmutsforschung machen die Bedeutung von eingeschränkten Bildungs- und Aneignungsprozessen für die kindliche Entwicklung hinsichtlich ihrer Lebensperspektive deutlich. Einerseits bestehen materielle Benachteiligungen, andererseits entstehen beschränkte Zugänge zu kulturellen Ressourcen, die wiederum zu Einschränkungen sozialer Kontakte führen. Sie prägen das aktuelle Kinderleben im Alltag und müssen von Angeboten der Jugendhilfe aufgegriffen werden. Im Repertoire der Jugendhilfe sollten zukünftig vorschulische, schulische und außerschulische Bildungsmöglichkeiten, Förderung von Interessen und Unterstützung beim Aufbau von Kontakten und Netzwerken, die alle lebensweltlichen Bereiche betreffen, mehr im Blickpunkt stehen. Soziale Arbeit wird sich zwangsläufig mehr mit dem Thema Frühförderung, auf Bildung und Förderung ausgerichtete Themen der Erziehung, die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, lokale Bildungslandschaften, Gestaltung des Lebensumfeldes und den kindlichen Sozialraumbezug ausrichten müssen (vgl. Chasse` 2010, S. 95). Die Forschungsergebnisse in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten von Kindern zeigen, dass in betreuten Familien der sozialpädagogischen Familienhilfe zunehmend mehr Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten zu verzeichnen sind. Der Bedarf an frühkindlicher Bildung und Förderung in den Familien stellt auch höhere Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. Durch den aufsuchenden Charakter der Hilfe zur Erziehung im unmittelbaren Umfeld der Familie ist es möglich, einen nahen Bezug zu den Familien herzustellen und sie in ihrer wichtigen Aufgabe bei der Entwicklung und Förderung ihrer Kinder motivierend und nachhaltig zu unterstützen. Dies erfordert neben ausreichenden Angeboten zur Sprachförderung, einem flächendeckenden Angebot an Kinderkrippen, an Kindergärten und Ganztagschulen, spezifische Möglichkeiten zur Weiterbildung

und Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften und den weiteren Ausbau eines umfangreichen Netzwerkes.

## **Anhang**

Familienhelfer/in:

Familie:

Anzahl der Kinder in der Familie:

Gibt es in der Familie Kinder, die sprachliche Auffälligkeiten zeigen?

(wenn ja, wieviel?)

Wurden diese Auffälligkeiten diagnostiziert?

Wie würden Sie diese (kurz) beschreiben?

---

---

---

---

Nimmt das/die Kind/er diesbezüglich Hilfe oder Therapien in Anspruch?

(wenn ja, welche?)

---

---

---

---

Welche Aussagen können Sie bezüglich der Schul- und Berufsabschlüsse der Eltern treffen?

(Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Gymnasialabschluss, keinen Schulabschluss)

Mutter:

Vater:

(Berufsausbildung als ..., keine Berufsausbildung)

Mutter:

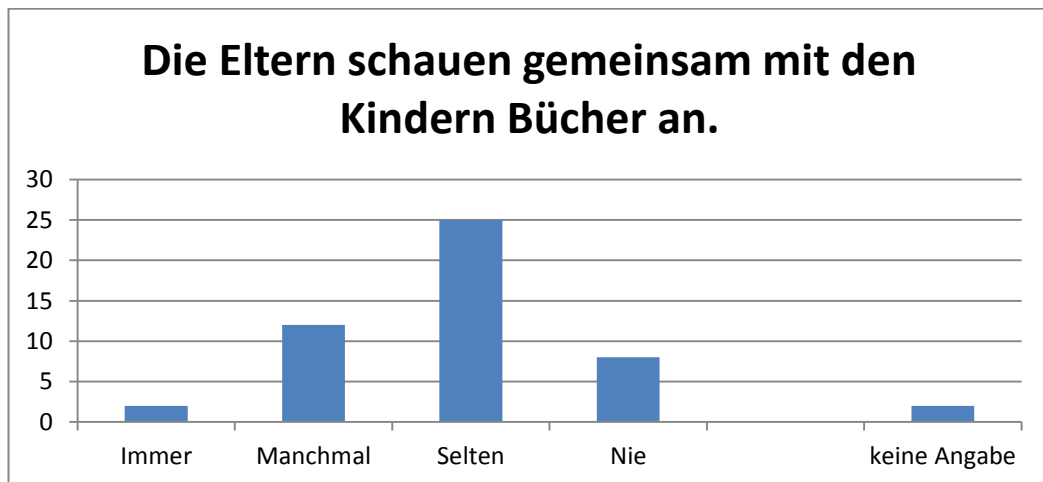
Vater:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf die Familie zu?

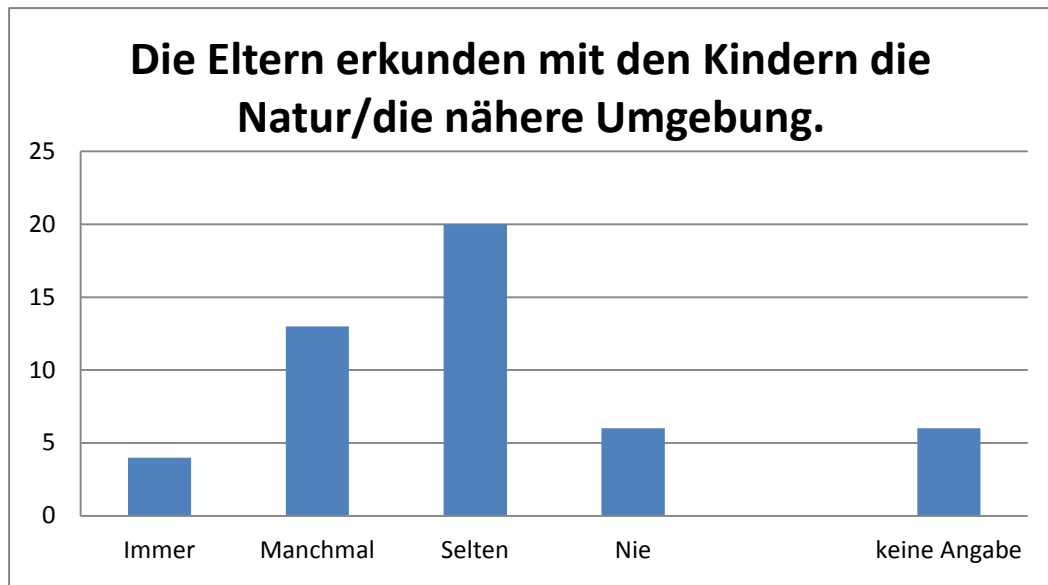
Wählen Sie dazu bitte die entsprechende Kategorie und kreuzen Sie diese rechts neben der jeweiligen Aussage an.

	Immer	Manch- mal	Selten	Nie
<b>In der Familie wird viel miteinander kommuniziert</b>				
<b>Es werden täglich Geschehnisse/Informationen ausgetauscht</b>				
<b>Die Familie nimmt gemeinsame Mahlzeiten ein/Tischgespräche finden statt</b>				
<b>Die Kinder haben die Möglichkeit sich mitzuteilen</b>				
<b>Die Eltern hören den Kindern aufmerksam zu, wenn Sie erzählen</b>				
<b>Die Kinder hören den Eltern zu, wenn sie erzählen</b>				
<b>Die Eltern beschäftigen sich aktiv mit den Kindern (spielen od. ähnl.)</b>				
<b>Die Eltern bieten den Kindern verschiedene Medien an (Bücher, Reime, Hörspiele ...)</b>				
<b>Die Eltern lesen den Kindern etwas vor</b>				
<b>Die Eltern schauen gemeinsam mit den Kindern Bücher an</b>				
<b>Die Eltern beantworten die Fragen der Kinder/erklären Unverständliches</b>				
<b>Die Eltern begleiten alltägliche Handlungen mit Sprache (Körperpflege, anziehen...)</b>				
<b>Die Eltern erkunden mit den Kindern die Natur/ die</b>				

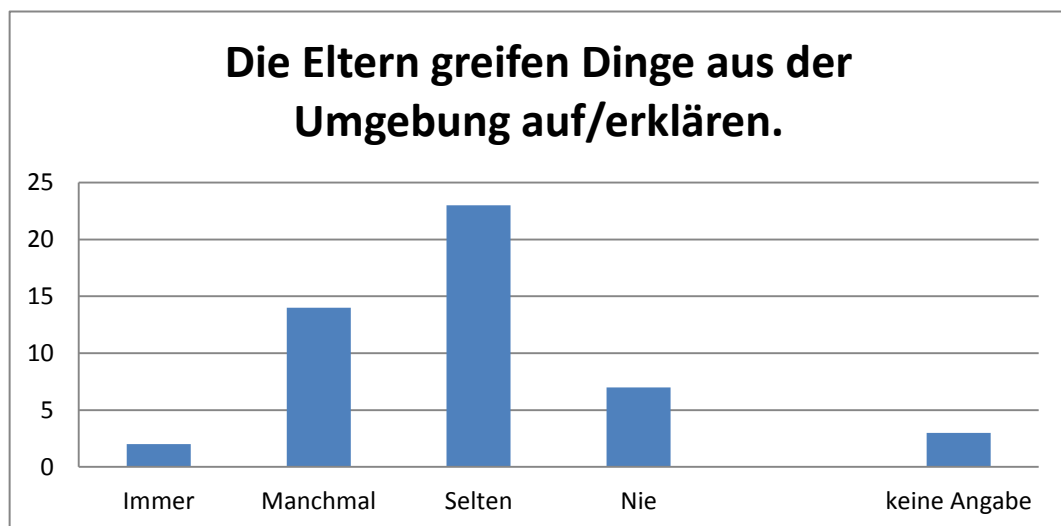
<b>nähere Umgebung</b>				
<b>Die Eltern greifen Dinge aus der Umgebung auf/ erklären</b>				
<b>Die Eltern besuchen mit den Kindern Spielplätze, Parks ...</b>				
<b>Die Eltern regen die Kinder zum Nachdenken an/ stellen offene Fragen</b>				
<b>Die Eltern loben Fortschritte/ ermutigen Neues zu lernen</b>				
<b>Die Eltern achten auf ein adäquates, kindgerechtes TV-Programm</b>				
<b>Die Kinder können frei über PC/-spiele od. ähnl. verfügen</b>				
<b>Die Kinder haben die Möglichkeit mit anderen Kindern zu kommunizieren</b>				



Grafik 10: Item: „Die Eltern schauen gemeinsam mit den Kindern Bücher an.“;  
eigene Darstellung



Grafik 11: Item: „Die Eltern erkunden mit den Kindern die Natur/die nähere Umgebung.“; eigene Darstellung



Grafik 12: Item: „Die Eltern greifen Dinge aus der Umgebung auf/erklären.“; eigene Darstellung

## Literaturverzeichnis

- Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Seyda, Susanne (2007): Bildungsarmut- Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 28/2007, S. 12-18.  
<http://www.bpb.de/apuz/30383/bildungsarmut-auswirkungen-ursachen-massnahmen?p=all>, verfügbar am 25.10.2012.
- Athanasios, Drougias/BARMER GEK (Hg.) (2012): BARMER GEK Arztreport 2012. Sprachentwicklungsstörungen. [https://www.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2012/120131-Arztreport-2012/Content-Arztreport-2012.html?wcm=CenterColumn\\_tdocid](https://www.barmer-gek.de/barmer/web/Portale/Presseportal/Subportal/Presseinformationen/Archiv/2012/120131-Arztreport-2012/Content-Arztreport-2012.html?wcm=CenterColumn_tdocid), verfügbar am 13.11.2012.
- Baake, Dieter (1999): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Beltz Taschenbuch 7. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bangert, Kurt/ Kopf, Hartmut (2008): Aspekte der Armut. Ursachen und Folgen der Armut. Mangel an Bildung und Ausbildung.  
[http://www.armut.de/aspekte-der-armut\\_ursachen-und-folgen-der-armut\\_mangel-an-bildung-und-ausbildung.php](http://www.armut.de/aspekte-der-armut_ursachen-und-folgen-der-armut_mangel-an-bildung-und-ausbildung.php), verfügbar am 30.10.2012.
- Bertram, Hans (Hg.) (2008): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. Originalausgabe. München: Verlag C. H. Beck oHG.
- Bodenburg, Inga/Grimm, Gunhild(2011): Weißt du, was ich sagen will? Kommunikation mit 0- bis 3-Jährigen.1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & CO.KG.
- Braun-Schönwandt, Barbara/ Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hg.) (2009): ISS – AWO Langzeitstudie zu Kinderarmut. [http://www.iss-ffm.de/projekte/aktuelle-projekte.html?tx\\_projekte\\_pi1\[showUid\]=556](http://www.iss-ffm.de/projekte/aktuelle-projekte.html?tx_projekte_pi1[showUid]=556), verfügbar am 14.11.2012.
- Buschmann, Anke/ Jooss, Bettina (2003): Heidelberger Sprachentwicklungsstudie. Ein Projekt zur frühen Identifikation, frühen Förderung und längsschnittlichen Begleitung von sprachauffälligen Risikokindern. [http://www.fruehinterventionszentrum.de/forschung/wissenschaftliche\\_forschungsprojekte/heidelberger\\_sprachentwicklungsstudie/?page=1](http://www.fruehinterventionszentrum.de/forschung/wissenschaftliche_forschungsprojekte/heidelberger_sprachentwicklungsstudie/?page=1), verfügbar am 14.11.2012.



- Chasse`, Karl August (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Chasse`, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2007): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Degener, Janna (2010): Sprache und Gesellschaft.  
<http://www.goethe.de/ges/spa/pan/spg/de6573180.htm>,  
verfügbar am 11.11.2012.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2002): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ecarius, Jutta/ Köbel, Nils/Wahl, Katrin (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Lehrbuch. Basiswissen Sozialisation Band 2. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Feldhaus, Dirk/ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2012): Gender Mainstreaming. Lebenslagen.  
<http://www.gender-mainstreaming.net/gm/wissensnetz,did=16796.html>,  
verfügbar am 09.11.2012.
- Fuhrer, Urs (2007): Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Herbst, Theresia (2009): Bindung und Sprache. 2. Inhaltliche Erweiterung 2012.  
<http://www.sicherebindung.at/sprache.htm>, verfügbar am 14.10.2012.
- Huinink, Johannes/Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2009): Erziehung und Sozialisation. In: Informationen zur politischen Bildung. Familie und Familienpolitik. Heft 301. <http://www.bpb.de/izpb/8023/familienleben-und-alltagsorganisation?p=all>, verfügbar am 17.11.2012.
- Jesse, Dirk/Logopädische Praxisgemeinschaft (Hg.) (2012): Sprachauffälligkeiten bei Kindern. <http://www.logowitten.de/Logo-Kinder.html>, verfügbar am 29.10.2012.

- Lentes, Simone/Thiesen, Peter (Hg.) (2004): Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. 2. erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jungermann, Marc/Dr. Gumpert GmbH (Hg.) (2012): Sprachstörungen.  
<http://www.dr-gumpert.de/html/sprachstoerung.html>, verfügbar am 22.10.2012.
- Koschembar, Ilja (2011): Jugendhilfeportal. Repräsentative Studie „Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern“.  
<http://www.jugendhilfeportal.de/forschung/bildungsforschung/artikel/eintrag/repraesentative-studie-vorlesen-foerdert-die-entwicklung-von-kindern-und-jugendlichen-in-vielfaelti/>, verfügbar am 14.11.2012.
- Romanos, Chadi/ARTE G. E. I. E. (Hg.) (2007): Folgen der Kinderarmut.  
<http://www.artetv.de/folgen-der-kinderarmut/1747360.html>, verfügbar am 16.11.2012.
- Schneider, Norbert F./Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2012): Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftlicher Relevanz.  
<http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138023/was-ist-familie>, verfügbar am 09.11.2012.
- Steinebach, Christoph (2000): Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Szagan, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Thesing, Theodor (2004): Bildung in den Feldern der Sozialpädagogik. Eine Einführung für Soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytas (Hg.) (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Winter, Stefanie (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden.  
[http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative\\_vs\\_qualitative\\_methoden\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html), verfügbar am 05.01.2013.
- Wirth, G. (2000): Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 5. Auflage überarbeitet von M. Ptak und R. Schönweiler. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag GmbH.

Witt, Tabea/Stiftung Mitarbeit Bundesgeschäftsstelle (Hg.) (2012): Der Begriff der „Bildungsferne“, „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“.

<http://www.buergergesellschaft.de/praxishilfen/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit/die-zugrunde-liegende-forschung/der-begriff-der-bildungsferne/106587/>, verfügbar am 25.10.2012.

Wolf, Doris (2007/2011): Lebenshilfe ABC. Nachschlagewerk & Lexikon Psychologie.

<http://www.lebenshilfe-abc.de/mutismus.html>, verfügbar am 14.11.2012.

World Vision Deutschland e. V. (Hg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zander, Margherita (Hg.) (2005): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

## Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Flöha, 11.01.2013

Unterschrift